



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
LINHA DE PESQUISA ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO – ECOE

FLÁVIA RAMOS CÂNDIDO

**TRAJETÓRIAS FAMILIARES E ESCOLARES DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL**

BRASÍLIA

2023

FLÁVIA RAMOS CÂNDIDO

**TRAJETÓRIAS FAMILIARES E ESCOLARES DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação (Ecoe), como requisito parcial para o título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sinara Pollom Zardo

BRASÍLIA-DF

2023

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Cândido, Flávia Ramos

CC217t      TRAJETÓRIAS FAMILIARES E ESCOLARES DE ESTUDANTES  
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO  
FEDERAL /

Flávia Ramos Cândido; orientador Wivian Jany Weller; co  
orientador Sinara Pollom Zardo. -- Brasília, 2023.

284 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,  
2023.

1. Ensino Médio. ? 2. Educação das pessoas com  
deficiência.. 3. Família e Educação.. 4. Pesquisa Qualitativa..  
5. Método Documentário. I. Weller, WivianJany, orient. II.  
Zardo, Sinara Pollom, co-orient. III.Título.

FLÁVIA RAMOS CÂNDIDO

**TRAJETÓRIAS FAMILIARES E ESCOLARES DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação (Ecoe), como requisito parcial para o título de Doutor em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller (PPGE – UnB)

Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sinara Pollom Zardo (PPGE – UnB)

Coorientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Denise Pletsch (PPGE – UFRRJ)

Examinadora externa

---

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (PPGE – UFGD)

Examinador externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (PPGE – UnB)

Examinadora externa

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Benedetta Bisol (PPGE – UnB)

Suplente

Aos meus avós Guiomar Ana e Saulo Victor (*in memoriam*), que dedicaram suas vidas à UnB trabalhando como auxiliares de serviços gerais, lutaram para aprender a ler, estudaram os filhos e fizeram da perseverança suas marcas.

Aos amigos Ari, Carlos André e Brício (*in memoriam*), vítimas da covid-19.

Jamais serão esquecidos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à minha mãezinha Nossa Senhora Aparecida por serem a minha luz e proteção nessa grande jornada chamada vida.

Minha gratidão aos jovens com deficiência visual e suas famílias pela confiança depositada desde nosso primeiro encontro *online*; por abrirem virtualmente seus lares e me acolherem carinhosamente; e pelo compartilhamento de suas emocionantes, significativas e resilientes histórias.

Aos meus familiares, em especial à minha mãe, Anilta, a meu filho, João Victor, e à minha tia Anna Maria, que sempre me impulsionaram a seguir meus sonhos e objetivos, mesmo sabendo que isso traria desgaste e renúncias em nosso convívio. Sou grata por tanto amor e por todo esforço que fizeram para que eu chegasse até aqui. Vocês são minha razão de viver.

Ao Fernando Henrique, pelo incentivo e calma nos momentos desafiadores, pela parceria e cumplicidade. Obrigada por me fazer ver a vida de forma mais leve e, principalmente, por me fazer (re)acreditar no amor.

Aos meus sobrinhos e primos pelos momentos de desabafo e de descontração bem como pela convivência frenética e sincera.

Às minhas queridas orientadora e coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller e Prof.<sup>a</sup> Dra. Sinara Pollom Zardo, que me acolheram serena e afavelmente, mesmo com toda minha ansiedade e insegurança. A vocês, mulheres tão inspiradoras, sou só gratidão! Vocês serão sempre referência de perseverança, compromisso ético, pessoal e profissional. Agradeço pela confiança depositada desde minha entrada no programa de pós-graduação. E, nesse percurso de mais de quatro anos, sou imensamente grata pela paciência, pela disponibilidade, por acreditarem em mim inclusive quando eu mesma não acreditava. Muito obrigada pelos compartilhamentos, pelos ensinamentos, pelas experiências e por tamanha sabedoria.

Também sou grata a todos os professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação e aos servidores e servidoras da UnB. Agradeço imensamente aos professores participantes da Banca, que são uma referência na educação nacional, pela disponibilidade em realizar uma leitura criteriosa do trabalho.

Aos amigos de longa data (do trabalho, da igreja, das bodegas, da vida!). Sei que corro o grande risco de ser injusta e de acabar me esquecendo de citar pessoas que foram importantes demais nesta caminhada. Por isso, agradeço a todos pela amizade sincera revelada na compreensão da negligência causada pela “balbúrdia” desse momento peculiar.

Aos amigos mais recentes e, em especial, aos amigos que o doutorado me trouxe. Jamais poderia deixar de citar o companheirismo, a troca de experiências, receitas, artigos, afetos e desafetos (tudo junto e misturado) e o apoio de vocês. Sou grata a Deus por tê-los (para toda vida!): Cilene Vilarins, Jéssica Evangelista, Rafaela Vilarinho, Lívia Souza, Antônio Oliveira, Júlia Medeiros, Jardel Pereira, Cleia Nogueira e todo o Geraju, por tornarem essa trajetória muito mais simbólica e alegre, sem perder a cientificidade e seriedade requeridas no mundo acadêmico. Ao lado de vocês nunca me senti sozinha.

Aos colegas da SEEDF, em especial aos professores e amigos da EAPE, da Escola Classe 11 e do Centro de Ensino Especial de Sobradinho, pela colaboração e pelo comprometimento com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade. À SEEDF pela concessão do afastamento remunerado para estudos.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte desse processo e colaboraram para esta conquista, meus mais profundos agradecimentos.

A cegueira, de fato, não é somente uma condição do nascimento, se quisermos, uma imposição da genética e da biologia. A cegueira, sobretudo, é uma construção sociocultural, amalgamada em proibições, interdições, estabelecimento de limites.

Mais que isso, a cegueira é uma construção narrativa, urdida inicialmente no seio da família, para ir se alastrando pelos diversos polos de convívio: a escola, a rua, a comunidade.

JOANA BERLAMINO DE SOUSA (2018, p. 556)



## RESUMO

A presente tese de doutorado está vinculada à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) e foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (Geraju). Objetivou compreender a inclusão escolar e as mediações familiares nas trajetórias de estudantes com deficiência visual matriculados no ensino médio público do Distrito Federal (DF). A relevância desta pesquisa se direcionou pela investigação dos percursos dessas famílias, reconhecendo a centralidade do estudante cego e/ou com baixa visão no processo educativo no DF. Partiu-se da compreensão de que a acessibilidade é elemento crucial para autonomia e dignidade da pessoa com deficiência e da necessidade de conceber as formas como as instituições escolares e as famílias se estruturaram para que os estudantes alcançassem a última etapa da educação básica nacional. Levou-se em consideração que as famílias vivem e transitam na sociedade permeada por distintas culturas. Suas concepções se constituem em mecanismos que podem explicar a lógica de tomadas de decisão e posição em situações de interação social para o estudante com deficiência. Para alcançar os objetivos propostos, a investigação apoiou-se na abordagem qualitativa reconstrutiva e teve como foco a análise de grupos de discussão, realizados em formato virtual, em função do contexto da pandemia de covid-19, e interpretados pelo Método Documentário. As distintas fases de interpretação do referido método possibilitaram a constatação de que: o apoio e acompanhamento familiar foram determinantes para o ingresso e a permanência dos estudantes nos percursos escolares; as famílias compartilham um universo homólogo de experiências em que a manutenção da responsabilidade de cuidado e escolarização do(a) filho(a) com deficiência visual fica a encargo das mães; e há vivências de barreiras estruturais e atitudinais pelas famílias e por seus filhos(as). Esses impedimentos refletiram em superproteção familiar, implicações na inclusão social e educacional e tentativas de maior autonomia pelos estudantes. Compreendeu-se que o trabalho pedagógico requer um atendimento multidisciplinar que atente para as especificidades dos estudantes, sendo urgente e necessário o fortalecimento do atendimento educacional especializado durante e após o ensino fundamental. Evidenciou-se que o isolamento social demandado pela pandemia de covid-19 forçou a utilização de recursos de tecnologia e que tais artefatos e a internet trouxeram aos estudantes possibilidades e expectativas em termos de estudo, lazer e inclusão, já que as aulas virtuais possibilitaram que os jovens se sentissem em condições de igualdade com os demais, uma vez que a deficiência não se mostrava aparente. Verificou-se que o acesso das pessoas com deficiência visual à

educação é uma realidade, ou seja, é um direito humano que tem sido conquistado por meio de um processo histórico e permanente de lutas e pela positivação de normativas. Entretanto, o trabalho investigativo aponta que é preciso um esforço coletivo para combater e opor-se às práticas segregacionistas e capacitistas que emperram a inclusão, devendo-se reconhecer possibilidades e potencialidades, bem como garantindo acessibilidade, equidade e condições dignas de vivência aos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação das pessoas com deficiência. Família e Educação. Pesquisa Qualitativa. Método Documentário.

## ABSTRACT

This doctoral thesis is linked to the research line Comparative Studies in Education (Ecoe) of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the School of Education (FE) at the University of Brasilia (UnB) and was developed within the Generations and Youth Research Group (Geraju). It aimed to understand school inclusion and family mediations in the trajectories of visually impaired students enrolled in public high schools in the Distrito Federal (DF). The relevance of this research was directed by the investigation of the journeys of these families, recognizing the centrality of the blind student and/or low vision in the educational process in the DF. We started from the understanding that accessibility is a crucial element for the autonomy and dignity of the person with disability and the need to conceive the ways in which the school institutions and the families structured themselves so that the students could reach the last stage of the national basic education. It was taken into consideration that families live and move in a society permeated by different cultures. Their conceptions constitute mechanisms that can explain the logic of decision making and position in social interaction situations for students with disabilities. To achieve the proposed objectives, the research was based on the reconstructive qualitative approach and focused on the analysis of discussion groups held in virtual format in the context of the Covid-19 pandemic, which were interpreted by the Documentary Method. The different phases of interpretation of the referred method allowed the verification that: the family support and monitoring were determinant for the students' entry and permanence in the school paths; the families share an analogous universe of experiences in which the responsibility of care and schooling of the visually impaired child is the responsibility of the mothers; it was verified the experience of structural and attitudinal barriers by the families and their children. These impediments were reflected in family overprotection, implications in social and educational inclusion and attempts of greater autonomy by the students; it was understood that the pedagogical work requires a multidisciplinary service that attends to the specificities of the students, being urgent and necessary the strengthening of the specialized educational service during and after elementary school; it was evidenced that the social isolation demanded by the covid-19 pandemic forced the use of technology resources and that such artifacts and the internet brought to the students possibilities and expectations in terms of study, leisure, and inclusion, since the virtual classes made it possible for young people to feel in equal conditions with the others once the disability was not apparent; it was verified that the access of people with visual impairment to education is a reality, that is, it is a human right which has been conquered by means of a historical and

permanent process of fights and by the positivization of norms. However, the investigative work points out that a collective effort is needed to combat and oppose segregationist and capacitating practices that hinder inclusion, and that possibilities and potentialities must be recognized, ensuring accessibility, equity and decent living conditions to students with disabilities.

Keywords: High School. Education of people with disabilities. Family and School. Qualitative Research. Documentary Method.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à criança deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional da Pessoa com Deficiência
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Apam	Associação de Pais, Alunos e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ao Estudante Surdo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Centro de Ensino Especial
CEEDV	Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais
CF/88	Constituição Federal de 1988
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Conjuve	Conselho Nacional de Juventude
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	Conselho Pleno
CVI	Conselho Nacional dos Centros de Vida Independente do Brasil
DF	Distrito Federal
DH	Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
Ecoe	Estudos Comparados em Educação
EDH	Educação em Direitos Humanos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
Febec	Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos

Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GD	Grupo de Discussão
Geraju	Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBR	Instituto Baiano de Reabilitação
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDV	Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual
LEM	Língua Estrangeira Moderna
Libras	Língua Brasileira de Sinais
Loas	Lei Orgânica da Assistência Social
LODF	Lei Orgânica do Distrito Federal
MEC	Ministério da Educação
Morhan	Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas por Hanseníase
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
MVI	Movimento de Vida Independente
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
Onedef	Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos
Oneesp	Observatório Nacional de Educação Especial
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Observação Participante
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNDH	Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEE	Política Nacional de Educação Especial

PNEE-EIALV	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RA	Região administrativa
RIDE	Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno
RJ	Rio de Janeiro
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
Subin	Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral
TA	Termo de Assentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento .....	61
Figura 2 – Percentual de pessoas com deficiência em relação à população total, por tipo de deficiência e grupos de renda, Distrito Federal, 2018 .....	116
Quadro 1 – Diferenças entre grupos de discussão em formato presencial e grupos de discussão em formato virtual .....	127
Quadro 2 – Panorama dos grupos de discussão realizados e selecionados .....	129



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas de estudantes da educação especial por etapa .....	85
Tabela 2 – Estudantes com deficiência visual no ensino médio da rede pública de ensino por Região Administrativa do Distrito Federal, 2019.....	117
Tabela 3 – Caracterização das escolas frequentadas pelos jovens com deficiência visual, participantes dos grupos de discussão .....	123

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	20
CAPÍTULO 1 .....	33
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA COMO SUJEITOS DE DIREITOS À EDUCAÇÃO	33
1.1 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO DIREITO HUMANO .....	36
<b>1.1.1 O direito à educação das pessoas com deficiência a partir da perspectiva da educação intercultural</b> .....	39
<b>1.1.2 A atuação dos movimentos sociais na conquista dos direitos da pessoa com deficiência</b> .....	42
CAPÍTULO 2 .....	52
MARCOS LEGAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL .....	52
2.1 POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: AVANÇOS OU RETROCESSOS? .60	
<b>2.1.1 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</b> .....	62
<b>2.1.2 A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida</b> .....	66
CAPÍTULO 3 .....	74
A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO DISTRITO FEDERAL PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	74
3.1 OFERTA E ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ORIENTAÇÕES NACIONAIS E DISTRITAIS.....	75
3.2 O CENTRO DE ENSINO EDUCACIONAL DE DEFICIENTES VISUAIS .....	86
<b>3.2.1 O Programa de Educação Precoce do CEEDV</b> .....	87
3.3 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO DF PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL ..	89
CAPÍTULO 4 .....	92
<b>PESQUISA QUALITATIVA RECONSTRUTIVA E COMPARATIVA: FUNDAMENTOS DA PESQUISA EMPÍRICA</b> .....	92
4.1 SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO E O MÉTODO DOCUMENTÁRIO .....	97
<b>4.1.1 Sociologia do Conhecimento Praxiológico e a interpretação das visões de mundo</b> ...102	
<b>4.1.2 Método Documentário</b> .....	104
4.2 GRUPOS DE DISCUSSÃO .....	111
4.3 SOBRE A DEFINIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....	115
4.4 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS .....	118

4.4.1 O tópico-guia .....	118
4.4.2 O formulário sociocultural e econômico .....	120
4.4.3 Contato com a escola e com os estudantes com deficiência visual e seus familiares. 120	
<i>Sobre a realização dos grupos de discussão em formato virtual</i> .....	125
4.4.4 Percursos de análise de grupos de discussão.....	130
CAPÍTULO 5 .....	133
GRUPOS DE DISCUSSÃO DESENVOLVIDOS NO ESTUDO .....	133
5.1 APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO .....	133
5.1.1 Família Folhas .....	133
5.1.1.1 <i>Breves notas do diário de campo</i> .....	133
5.1.1.2 <i>Perfil da família Folhas</i> .....	134
5.1.2 Família Ramos .....	135
5.1.2.1 <i>Breves notas do diário de campo</i> .....	135
5.1.2.2 <i>Perfil da família Ramos</i> .....	136
5.1.3 Família Pétalas .....	136
5.1.3.1 <i>Breves notas do diário de campo</i> .....	136
5.1.3.2 <i>Perfil da família Pétalas</i> .....	138
5.1.4 Família Raízes.....	139
5.1.4.1 <i>Breves notas do diário de campo</i> .....	139
5.1.4.2 <i>Perfil da família Raízes</i> .....	139
5.2 PASSAGEM INICIAL: A DESCOBERTA DA DEFICIÊNCIA VISUAL.....	140
CAPÍTULO 6 .....	148
TRAJETÓRIAS FAMILIARES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	148
6.1 O PAPEL DAS FAMÍLIAS E DO CENTRO DE ENSINO ESPECIALIZADO.....	148
6.2 TRAJETÓRIAS FAMILIARES NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	157
6.3 SÍNTESE COMPARATIVA.....	172
6.3.1 A descoberta da deficiência visual .....	172
6.3.2 A importância da escola especializada e do Atendimento Educacional Especializado	173
6.3.3 A sociabilidade no ensino fundamental.....	174
6.3.4 As diferenças sociais entre os grupos .....	175
6.4 DISCUSSÃO SOBRE AS TEMÁTICAS DESENVOLVIDAS PELAS FAMÍLIAS SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL.....	176
CAPÍTULO 7 .....	181

TRAJETÓRIAS FAMILIARES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO .....	181
7.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO...	182
7.2 ATUAÇÃO DAS FAMÍLIAS DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DURANTE O ENSINO MÉDIO .....	189
<b>7.2.1 Trajetórias familiares no ensino médio antes da pandemia</b> .....	190
<b>7.2.2 Trajetórias familiares durante o ensino remoto</b> .....	196
7.3 SÍNTESE COMPARATIVA.....	208
<b>7.3.1 A transição para o ensino médio e a sociabilidade do estudante com deficiência visual</b> .....	208
<b>7.3.2 O ensino médio durante o período pandêmico</b> .....	211
7.4 DISCUSSÃO SOBRE AS TEMÁTICAS DESENVOLVIDAS PELAS FAMÍLIAS SOBRE O ENSINO MÉDIO .....	213
7.5 REFLEXÕES SOBRE AS DINÂMICAS DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO.....	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	222
REFERÊNCIAS .....	232
APÊNDICE A – CARTA-CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA .....	251
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO.....	252
APÊNDICE C – ROTEIRO COM TÓPICOS-GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO..	253
APÊNDICE D – FORMULÁRIO SOCIALCULTURAL E ECONÔMICO .....	257
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	261
APÊNDICE F – CODIGOS PARA TRANSCRIÇÃO DE DADOS.....	263
APÊNDICE G – DIVISÃO TEMÁTICA DO GRUPO FOLHAS (EXEMPLIFICAÇÃO)..	265
APÊNDICE H – BREVE DIVISÃO TEMÁTICA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO .....	269
APÊNDICE I – PASSAGENS QUE INSPIRARAM OS NOMES E IMAGENS DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO.....	271
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP/UnB .....	275
ANEXO B – FORMULÁRIO DO PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	278
<b>I - Dados referentes ao estudante</b> .....	278

## INTRODUÇÃO

Para Dayrell (2011), as motivações do pesquisador imerso no trabalho científico não podem ser entendidas como empecilho ao conhecimento. Ao contrário, devem ser consideradas como constituintes do campo que possibilita a análise e a pesquisa, reconhecendo o produto como saber social. Desse modo, tornou-se indispensável entrelaçar minha trajetória de educadora com a de pesquisadora para possibilitar essa investigação sob uma perspectiva sociológica e comparativa, de modo a dar centralidade aos familiares e ao(s) estudante(s) de ensino médio com deficiência visual.

A década de 1990 foi relevante na trajetória pessoal e profissional desta pesquisadora, bem como no campo político em função das várias discussões em nível internacional acerca dados direitos das pessoas com deficiência. Nesta época, enquanto graduanda do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília e recém empossada na Secretaria de Educação do Distrito Federal, bebia-se na fonte de tentativa de mudança paradigmática do modelo educacional integracionista para o modelo inclusivista.

Na primeira década dos anos 2000 a conclusão de duas pós-graduações com trabalhos finais voltados para a diversidade confirmaram o anseio e a efervescência de uma sociedade mais plural e inclusiva. Com a realização do mestrado acadêmico, concluído em 2015, veio a motivação para compreender acerca da tecnologia assistiva como apoio à escolarização de um estudante com transtorno do espectro autista. Este estudo foi crucial para a percepção da pesquisa científica como forma de fundamentar a prática pedagógica para além da boa vontade em promover processos inclusivos, mas oportunizando eixos de compreensão sobre essa temática. Após o mestrado, ao retornar para o espaço escolar, permaneciam inquietações sobre o fazer pedagógico inclusivo, ampliando-se o anseio em cursar o doutorado, o que ocorreu em 2018.

Já cursando o doutorado no PPGE da UnB, a aproximação com estudantes de graduação que frequentavam o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual da Faculdade de Educação contribuiu com o escopo deste trabalho, ratificando a necessidade de conceber as experiências juvenis de estudantes com deficiência visual. A aproximação com esses jovens se deu por meio da realização de um grupo de discussão experimental, que foi realizado em formato presencial para obter as primeiras experiências com o Método Documentário, que é o referencial teórico-metodológico escolhido para a pesquisa, e para a definição dos sujeitos da pesquisa.

No entanto, em 2020 veio a pandemia e devido ao isolamento social, foi preciso continuar esse mesmo grupo de discussão, com os mesmos jovens, porém em formato virtual.

Essa experiência confirmou a possibilidade dessa forma de geração de dados e alargamento dos sujeitos da pesquisa. Assim, a imergência neste campo de estudos ocorreu pela necessidade de desenvolver uma compreensão sobre as experiências juvenis e parentais, podendo contribuir para a ampliação da qualidade das políticas educacionais de inclusão que possam contemplar estes grupos.

No entanto, não se pode deixar de considerar os impactos<sup>1</sup> que a crise sanitária mundial, em função da covid-19, exerceu sobre as mais variadas dimensões da vida, não se excluindo os rumos desta pesquisa. A crise sanitária atingiu consideravelmente os itinerários deste estudo, o qual, em sua projeção inicial, pretendia desenvolver uma pesquisa comparada sobre as trajetórias de estudantes cegos de ensino médio, do Distrito Federal (DF) e do Rio de Janeiro (RJ), sobre suas visões de mundo e seus projetos de futuro. A impossibilidade de realização da pesquisa de campo e a maneira viável de operacionalização de grupos de discussão (GDs) em formato virtual, dentre outros fatores impostos pelo contexto pandêmico, forçaram a adequação da investigação quanto aos objetivos e quanto aos aspectos teórico-metodológicos.

Dessa forma, a partir do que foi possível conceber em termos de pesquisa qualitativa reconstrutiva durante o período pandêmico, vislumbrou-se a possibilidade de escuta das famílias e dos estudantes com deficiência visual do Distrito Federal a partir de seus “lugares de fala” (RIBEIRO, 2019), ou seja, enquanto pessoa cega ou com baixa visão e enquanto familiares que acompanham essas trajetórias. Buscou-se pensar sobre o papel da escola na garantia de direitos e das concepções e práticas necessárias para uma formação humana que reconhece, acolhe e convive com o outro e com suas diferenças. Este trabalho investigativo tem, portanto, como tema central, as experiências familiares no processo educacional de jovens com deficiência.

Fruto de uma construção histórica que perpassou por variadas estruturas no decorrer do tempo, a concepção hodierna de família é diversa<sup>2</sup>. Para Paggi e Guareschi (2004), a família da

---

<sup>1</sup> O contexto pandêmico trouxe, dentre as implicações sociais e sanitárias, o fechamento de fronteiras estaduais e internacionais e, com isto, a impossibilidade de produção de dados intra e internacionalmente em razão do isolamento social. Para além disso, a interrupção/quebra de vínculos anteriormente estabelecidos com os sujeitos da pesquisa, o fechamento de instituições e unidades escolares, em especial as unidades escolares do Distrito Federal e o Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro, as dificuldades de contato e estabelecimento de vínculos com novos sujeitos da pesquisa, as quais ocasionaram desafios para recrutamento, seleção e convencimento da participação dos sujeitos da pesquisa por meio da utilização de plataformas virtuais, o receio de contaminação, adoecimento e óbito e a morosidade do processo de vacinação no Brasil contribuíram, sobremaneira, para as mudanças nos rumos da pesquisa.

<sup>2</sup> Na atualidade não existe um modelo padrão de família. O pluralismo das entidades familiares é reconhecido pelo Estado, haja vista a existência de variados arranjos familiares. Estas subdivisões se incorporaram de acordo com a evolução dos conceitos de família. Dentre estes arranjos, destacam-se a família matrimonial, a

Idade Média se caracterizava por sua extensão ampliada. Além dos pais e filhos, outros sujeitos conviviam nos lares em que havia o mínimo de privacidade, sendo os cuidados com as crianças, as quais eram tratadas como pequenos adultos, atribuídos a toda a sociedade<sup>3</sup>. Ainda segundo os autores, na Idade Moderna houve a valorização do indivíduo, e essa individualidade foi sobreposta à comunidade. A família passou a possuir um caráter mais privado, por meio do estreitamento de laços afetivos e das vivências em caráter privado, culminando no surgimento das primeiras famílias nucleares compostas por pais, mães e filhos.

Acredita-se que há uma pluralidade de modos em perceber o mundo, que é concebido, pensado e vivenciado de diferentes maneiras. Isso é corroborado pela preconização de Mannheim (1982), em que o mundo pode se apresentar de formas diferentes para observadores diferentes. Tais lógicas diversas de pensamento motivam práticas que podem produzir associações e aproximações ou distanciamentos e conflitos entre agentes coletivos e individuais. Assim, compreender as trajetórias escolares de jovens com deficiência e de seus pais pode contribuir para uma reflexão sobre como esses indivíduos concebem, pensam e agem, na vida cotidiana, e como se constituem seus pensamentos na orientação de suas condutas, uma vez que coexistem em uma estrutura social passível de mudanças.

A família é o contexto social inicial do qual as pessoas fazem parte. Enquanto categoria de análise, o tema família tem sido mote de interesse de distintas áreas, como a antropologia, a sociologia, a psicologia e a pedagogia. Quando se trata de pessoas com deficiência visual, o apoio familiar ganha centralidade, uma vez que a família é o agente socializador primário, além do fato de exercer importante papel no cuidado e no atendimento das necessidades demandadas por cada membro familiar, com ou sem deficiência. A família é uma entidade histórica, ancestral, que sofre modificações ao passo em que são transformadas historicamente as estruturas sociais. Conforme evidencia Dessen (2010, p. 210):

a percepção de família [...] é influenciada pelas alterações na estrutura e na dinâmica das relações familiares, isso nos leva não só a questionar o conceito de família, e as ideias de normalidade relacionadas a ela, mas também a tentar compreendê-la como um sistema complexo, influenciado por múltiplos fatores e eventos internos e externos, que sofre variações em função dos contextos cultural, social e histórico em que está inserida.

---

família homoafetiva, a família monoparental, a família extensa ou ampliada, as famílias substitutas, dentre outras. Para mais informações, sugere-se consultar a obra de Dias (2016).

<sup>3</sup> Segundo Paggi e Guareschi (2004), foi somente no século XVI que se instaurou um movimento moral com a preocupação que atribuía uma fragilidade e certa proteção à criança, iniciando-se a caracterização infantil, que foi tomando forma até chegar aos dias atuais.

Compreender a família como uma organização que possui especificidades e funcionamento próprio, que inclui variados contextos e é constituída por sujeitos diversos e plurais, que compartilham afetos, valores e formam laços de interesses recíprocos, requer o reconhecimento das unidades familiares a partir dos membros que a constituem, a partir das suas singularidades. Ser pai ou mãe, ou seja, ser a família de uma criança com deficiência visual traz implicações emocionais que se dão pela perda do filho idealizado e ao receio de incapacidade nos cuidados com essa criança.

Para Bill (2017), a história das pessoas com deficiência visual é marcada pela vivência à margem da sociedade. Durante longo tempo, a cegueira esteve associada à presença nas trevas, à privação de luz, submetendo essas pessoas a subalternização e dependência. É fato que muito se avançou em termos da escolarização e participação social das pessoas cegas e com baixa visão, no entanto, faz-se necessário, ainda, eliminar (pré)conceitos e fomentar práticas que colaborem para a autonomia e uma vida digna. Conforme evidencia o autor:

O reconhecimento como cidadão de forma integral, que convive com dificuldades, tem qualidades e atua na sociedade, deve vir por meio da educação, não mais fragmentada sob a aposta de pessoas abnegadas ou idealistas, e sim por uma política inclusiva com profissionais habilitados, como também toda a sociedade preparada para aceitar os indivíduos como pessoas comuns. Com isso, os cegos superarão o trauma e conviverão com a deficiência com a certeza de que são capazes de viver e atuar na comunidade em que se encontram inseridos, como ocorre há algum tempo, quando essas pessoas ingressaram na escola e apresentaram desenvolvimento pessoal e bom rendimento acadêmico, participaram de atividades extraclasse e se entrosaram com os colegas da comunidade escolar. (BILL, 2017, p. 36).

A educação, portanto, está intimamente vinculada à dignidade humana. Ao ser admitida como direito, torna-se ferramenta que, para além da transmissão do conhecimento formal, coopera para o reconhecimento e a valorização do indivíduo enquanto ser humano, ampliando suas percepções sobre o mundo, favorecendo o reconhecimento de outros direitos, sua emancipação e atuação na sociedade. Os avanços do debate sobre o papel da educação e sua relevância para o desenvolvimento humano exigiram uma reconfiguração das políticas públicas reverberadas a partir da década de 1990, incluindo a educação em perspectiva inclusiva. A educação especial, nesse paradigma, apontou para um novo cenário, sugerindo a reorganização de sistemas de ensino, “diretrizes e práticas que consideram a diferença humana como valor pedagógico.” (ZARDO, 2012, p. 21).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), aprovada em 2008, representou um marco na história da legislação nacional. O



documento garante, dentre outros aspectos: a transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior; o atendimento educacional especializado (AEE); a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; e a formação de professores para o AEE e de demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2008).

O entrelaçamento das temáticas da educação inclusiva e das pautas em direitos humanos pode impulsionar ações que consolidem a democracia e fortaleçam concepções políticas com vistas à formação cidadã, contribuindo para a formação de jovens que apresentem demandas específicas de aprendizagem e propondo reflexões que possam contribuir com os processos de mudança das realidades.

A ideia de correlação entre Educação e Direitos Humanos corrobora Silva e Silva (2019) a partir da afirmação de “que a base fulcral dessa relação se traduz na compreensão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais como materialização da garantia de direitos.” (p. 87). Assim, uma prática pedagógica inclusiva, respaldada nos Direitos Humanos, tende à geração de conhecimento e à promoção de autonomia e emancipação, incita à reflexão sobre a existência de relações entre os diferentes grupos que compõem a sociedade e proporciona empoderamento, reconhecimento, cidadania e combate à violação de direitos (SILVA; SILVA, 2019, p. 87-88).

Além disso, os questionamentos acerca das trajetórias familiares, dos modos de vida, das condições de permanência no espaço escolar, dos projetos, dos posicionamentos em relação ao fato de ter um(a) filho(a) com uma necessidade específica e as percepções sobre práticas e consequências de experiências discriminatórias propulsaram o desenvolvimento da presente pesquisa, que busca pensar a escola enquanto *locus* de reflexão e debate.

É no ambiente familiar que são estabelecidos os primeiros contatos sociais e a busca pelo bem-estar físico, emocional e social de seus membros. Nesse espaço, geralmente são realizadas relações de cuidado, acolhimento, orientação e educação, que podem se tornar referência de convivência para crianças, refletindo, inclusive, na condução de um *modus operandi* no futuro. Dessa forma, em função de suas atribuições e responsabilidades, a família tende a ser uma unidade e/ou um sistema complexo e dinâmico, passível de ser investigado.

Em se tratando da relação família-escola<sup>4</sup>, Zago (2012, p. 134) sinaliza que, cientificamente, essa associação tem sido abordada por diferentes ângulos de análise e destaca que “No campo da produção sociológica brasileira, pode-se notar um interesse por estudos

---

<sup>4</sup> Zago (2012) tece críticas ao crescente apelo social pela ampliação da relação escola-família com alternativa à melhoria da qualidade da educação. Sua preocupação reside no fato de que tal relação pode mascarar e transferir a responsabilidade da educação para os pais, desviando-se o foco dos reais problemas educacionais.

voltados para a compreensão do lugar social da escola em diferentes grupos sociais, assim como em relação às estratégias diversas das famílias”. A autora acrescenta, ainda, que, nos estudos que vem realizando, sua orientação metodológica se apoia em “pesquisas voltadas para as condições concretas da vida, para o lugar social da escola, seu significado e também para as práticas dos sujeitos sociais e suas margens de ação” (ZAGO, 2012, p. 134), o que coaduna com a proposta da presente investigação.

A literatura sociológica revela uma forte relação entre condição social e cultural das famílias e suas práticas de escolarização. Com relação ao envolvimento familiar no acompanhamento escolar de estudantes com deficiência, esta pesquisa tem o intuito de não negligenciar os efeitos de outras dimensões, que podem estar relacionadas às atitudes e aos comportamentos familiares, entre outras formas de ajuda, apoios e estímulos nos itinerários escolares de estudantes com desenvolvimento atípico. É fato que há uma escassez de estudos nacionais acerca dessa temática, principalmente por meio de um referencial teórico e metodológico como o selecionado a esta pesquisa, o que, por si só, já demonstra a imprescindibilidade da tese.

A partir da ampliação da obrigatoriedade da educação até os 17 anos, conforme preconiza a Emenda Constitucional nº 59/2009<sup>5</sup>, emergiu a necessidade de observar o impacto de tal normativa na organização do ensino médio nacional e a relevância de considerar o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência na última etapa da educação básica.

A pesquisa também se justifica pela necessária ampliação do debate sobre o processo de inclusão socioeducacional e pela escassez de estudos que tratem da juventude com deficiência nos programas de pós-graduação em educação. Na tematização sobre educação e juventude no Brasil, observa-se a carência de estudos que desvelem o sujeito com base na dimensão do ser social e cultural, para além da monolítica perspectiva identitária de aluno.

Quanto aos estudantes com demandas educacionais especiais, observa-se que na última década houve o aumento significativo de pesquisas, realizadas em nível de mestrado e doutorado, que trazem como objeto de estudo o tema educação inclusiva, conforme levantamento realizado no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Chama atenção o número expressivo de pesquisas que se relacionam à

---

<sup>5</sup> A expansão do ensino médio, que teve início na década de 1990, não pode ser caracterizada como processo de universalização nem de democratização, haja vista o elevado número de jovens que permanecem fora da escola. Para além, disso, conforme evidencia Krawczyk (2009), permanecem no cenário educacional nacional desafios referentes universalização do acesso, igualdade de oportunidades educacionais, falta de motivação para que os alunos continuem estudando, dentre outros fatores que podem incidir na trajetória educacional do estudante jovem.

educação inclusiva e à inserção de estudantes com deficiência nas diversas etapas de ensino bem como daquelas que têm enfoque curricular para determinados tipos de deficiência. No entanto, ao realizar uma pesquisa com o descritor “jovens com deficiência visual”, foram encontradas, no ano de 2020, somente 7 trabalhos, das quais 4 eram de mestrado e 3 de doutorado. Esses trabalhos se caracterizam por: 3 se concentram em programas de pós-graduação em educação, 2 em programas de pós-graduação em educação física, e 1 em programa de pós-graduação em artes visuais e ciências do desenvolvimento humano e 1 em programa de pós-graduação em educação, cultura e territórios semiáridos.

Dentre esses estudos, destaca-se a dissertação de Margareth Oliveira Olegário (2015), que, embora não tenha como público focal os estudantes do ensino médio, e sim os jovens estudantes egressos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, do Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro, possui pontos semelhantes a esta tese. O trabalho versa sobre narrativas de estudantes com deficiência visual a partir do contato com filmes com audiodescrição. A autora buscou refletir sobre os aspectos que envolvem as relações criadas por jovens cegos e que possuem baixa visão com os filmes, privilegiando seus discursos e suas observações acerca da acessibilidade. A autora constatou pouca familiaridade desses jovens com os filmes e a necessidade de se considerar a audiodescrição como importante elemento para a ampliação do acesso aos filmes para esse público.

O levantamento realizado, em 2020, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre estudos relativos ao mesmo tema, identificou o total de 5 pesquisas publicadas nos anos 2006, 2007, 2010, 2013 e 2015. Dessas, apenas 2 são vinculadas a programas de pós-graduação em educação e educação especial, 2 são vinculadas a programas de pós-graduação em educação física e 1 a programa de pós-graduação em serviço social. Dentre esses trabalhos, destaca-se a dissertação defendida no ano de 2010, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, por Marco Antônio Grangeiro Lima, intitulada “A inclusão sócio-educacional de crianças e jovens com deficiência visual e a participação da ONG Instituto dos Cegos da Paraíba”. Nessa dissertação, o autor contribui para o debate acerca da análise de políticas públicas de atendimento a jovens com deficiência, desenvolvidas pelo poder público, com participação do Terceiro Setor, e os desafios enfrentados por esse público na atenção de suas necessidades e consequente concretização de seus direitos.

Em pesquisa realizada em 2020, na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), quando efetivada a busca de artigos com o assunto “jovens com deficiência visual”, não são identificadas produções. Entretanto, ao lançar no buscador os descritores “jovem” e

“deficiência”, identificam-se 20 artigos que versam sobre temas variados relativos à juventude com deficiência, como participação social, acolhimento institucional, infecções sexualmente transmissíveis, empoderamento e autoadvocacia na vida das pessoas com deficiência. Dentre esses trabalhos, destaca-se o artigo de Reis Ferreira e Corrêa Oliver (2020), que versa sobre o jovem com deficiência e suas experiências laborais, de estudo, de lazer e de relacionamentos interpessoais. Por meio de estudo documental e realização de entrevistas, as autoras identificaram que a participação social dos jovens revelou-se prejudicada em decorrência de defasagens no acesso e na acessibilidade no ambiente escolar, o qual se apresentou como *locus* de vivências negativas, marcadas por estigmas e segregação.

Quando realizada pesquisa com os descritores “família” e “pessoas com deficiência”, foram identificadas 20 produções, destacando-se três trabalhos: a dissertação de Couto (2016), intitulada “A família na inclusão das pessoas com deficiência”; a tese de Aguiar (2018), intitulada “Pessoas com deficiência e resiliência familiar: um estudo sobre os fatores de risco e proteção”; e, finalmente, a dissertação de Barbieri (2016), intitulada “Cuidado à criança e ao adolescente com deficiência visual: experiência da família”.

No estudo de Couto (2016), a autora aborda a participação da família no processo de inclusão das pessoas com deficiência, fazendo uma apresentação da trajetória desses indivíduos, que é permeada por preconceitos, inclusive no ambiente doméstico. O estudo destaca que a inclusão social das pessoas com deficiência está acompanhada de uma série de questões que precisam ser enfrentadas pelas famílias, pelo Estado e por toda a sociedade, e defende, também, a participação efetiva da família no sentido de aceitar a pessoa com deficiência com suas limitações e orientá-la no sentido de vencer os inúmeros obstáculos impostos pela deficiência, seja através de ações próprias ou buscando apoio em diversas entidades.

Aguiar (2018) investigou os fatores de risco, os de proteção e os processos de resiliência familiar vivenciados por pessoas com deficiência e por seus familiares. Os participantes responderam uma entrevista semiestruturada, analisada com base na Análise de Conteúdo, tendo emergido duas categorias dessa análise: as adversidades vivenciadas por pessoas com deficiência e por suas famílias e os processos-chave da resiliência familiar. A autora ressalta que a resiliência familiar constitui uma abordagem promissora à pesquisa e uma intervenção direcionada às pessoas com deficiência e às suas famílias, por romper com a visão de deficiência enquanto limitação, lançando luz sobre as potencialidades de ambas.

O estudo de Barbieri (2016) utilizou a análise de narrativa como referencial metodológico para fazer a interpretação das entrevistas e compreender a trajetória de famílias de dois municípios brasileiros. Os resultados foram divididos em temas, categorias e

subcategorias e organizados em três artigos para análise dos dados. A trajetória começa com a percepção dos primeiros sinais de deficiência visual e a surpresa com o diagnóstico. Depois, as famílias precisaram adequar suas rotinas para facilitar a vida do paciente. O ambiente escolar foi descrito como difícil e traumático no município A. Para as famílias que residem no município B, o apoio de uma organização especializada foi fundamental para lidar com a deficiência visual. A autora conclui que é necessária a qualificação dos profissionais da educação e da saúde para modificar a realidade dessas famílias.

Esse breve levantamento fomentou a gênese da pesquisa, do qual emergiram as seguintes questões: *qual é a participação das famílias nas trajetórias pessoais e escolares de estudantes com deficiência visual, como esses estudantes se percebem enquanto jovens e com uma deficiência e como alcançaram o ensino médio nacional?*

Para realizar um estudo a partir de uma perspectiva que conceba as vozes desses estudantes e de seus familiares (vozes outrora silenciadas) como possibilidades expressivas autônomas, ou seja, para que se realize uma escuta sensível (BARBIER, 1998)<sup>6</sup> com vistas à compreensão de horizontes de expectativas do jovem estudante com deficiência visual e as expectativas de suas famílias, buscou-se realizar uma pesquisa qualitativa reconstrutiva, por meio de um aprofundamento científico, que pudesse considerar a heterogeneidade do conhecimento social produzido do mundo. O caminho escolhido para o desenvolvimento dessa tese chama-se Método Documentário e implica em uma das abordagens na qual se é possível investigar através da ação prática, das análises e da interpretação, que são realizadas a partir da comparação dos dados empíricos. Tal método foi desenvolvido por Ralf Bohnsack, com base na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, que apresenta uma via para compreender as visões de mundo de um determinado grupo.

Para Weller (2017), existe uma diversidade cultural na esfera intranacional, sobretudo em países que apresentam processos migratórios diversificados e uma configuração histórica e territorial como a que existe no Brasil, daí a proposta de um estudo comparado entre escolas do DF, uma vez que Brasília, por ser capital federal e onde o aparato legislativo se articula, tem sido palco de grande procura por melhores atendimentos na esfera educacional, principalmente

---

<sup>6</sup> A noção de escuta sensível vincula-se ao escutar/ver o outro apoiando-se na empatia. Desse modo, o pesquisador deve procurar perceber o universo cognitivo do outro, para compreender os comportamentos, sistemas de ideias, de valores etc. Para Barbier (1998), significa compreender a existencialidade interna, reconhecendo e aceitando o outro incondicionalmente, de maneira a não realizar julgamentos, medições e interpretações.

por moradores do entorno<sup>7</sup>. Na rede pública de ensino, em 2018, havia 79 alunos com deficiência visual no ensino médio (11 com cegueira e 68 com baixa visão) (BRASIL, 2018). O Plano Piloto é a região administrativa (RA) que possui mais alunos incluídos em classes comuns (14). O DF possui notórios projetos de inclusão social da pessoa cega ou com baixa visão: o Projeto Cão-Guia de Cegos, a Biblioteca Pública Dorina Nowill e o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV), da Universidade de Brasília.

A geração dos dados e sua reconstrução visaram elucidar, de forma específica, as seguintes questões:

- Como as famílias reagem e se estruturam para conceber a ideia de um(a) filho(a) com deficiência visual?
- Como se dão as trajetórias familiares e escolares de estudantes com deficiência que chegam até o ensino médio?
- Como se dão as experiências socializadoras de jovens com deficiência visual, como eles percebem a estruturação das relações de manutenção da exclusão e da inclusão e quais suas estratégias de enfrentamento dentro e fora do ambiente escolar?

O foco nas vivências dos sujeitos da pesquisa em relação aos espaços educacionais se dá pela representatividade que a escola possui em suas trajetórias, enquanto lugar de socialização, de contato com o conhecimento e com o mundo, espaço esse que exerce forte influência na formação da identidade, cultura e autonomia do indivíduo, para além do ambiente doméstico. Nesse espaço, predominantemente permeado por pessoas videntes, encontram-se os alunos com deficiência visual.

Desse modo, acredita-se na necessária compreensão da relação que o jovem cego ou com baixa visão estabelece com sua família e com a escola, assim como a maneira pela qual interpreta esses espaços que permeiam o ser jovem. Assim, as instituições escolares de ensino fundamental e de ensino médio devem englobar percursos formativos que contemplem os estudantes e suas diferenças, sobretudo nas questões relativas aos seus projetos de vida. Um olhar atento às biografias dos jovens com necessidades educacionais especiais permitirá que os sistemas de ensino possam incluir ações que contribuam para a ampliação de possibilidades de

---

<sup>7</sup> A Região Integrada de Desenvolvimento do DF e Entorno (RIDE) é uma região integrada de desenvolvimento econômico, criada pela Lei Complementar nº 94, de 19 de fevereiro de 1998, regulamentada e alterada por demais decretos, e é constituída pelo Distrito Federal e pelos municípios de Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Alvorada do Norte, Barro Alto, Cabeceiras, Cavalcante, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Flores de Goiás, Formosa, Goianésia, Luziânia, Mimoso de Goiás, Niquelândia, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, São João d'Aliança, Simolândia, Valparaíso de Goiás, Vila Boa e Vila Propício, no Estado de Goiás, e de Arinos, Buritis, Cabeceira Grande e Unaí, no Estado de Minas Gerais.

construção e viabilização desses projetos, sobretudo na última etapa da educação básica. Desse modo, o trabalho apresenta os seguintes objetivos:

***Objetivo geral***

Compreender a inclusão escolar e a mediação das famílias nas trajetórias de estudantes com deficiência visual, matriculados no ensino médio público do Distrito Federal.

***Objetivos específicos***

- Analisar a legislação acerca do direito à educação para pessoas com deficiência.
- Compreender a organização do sistema de ensino do Distrito Federal para o atendimento de estudantes com deficiência visual.
- Conhecer as trajetórias familiares de estudantes cegos e com baixa visão do Distrito Federal durante o ensino fundamental.
- Conhecer as trajetórias familiares de estudantes cegos e com baixa visão do Distrito Federal durante o ensino médio.
- Investigar o papel da família e suas implicações nos processos de inclusão e escolarização de estudantes com deficiência visual do DF.

Para compor esta interpretação, fez-se necessária a construção de um estado do conhecimento, no campo da juventude com deficiência no ensino médio, e um aprofundamento teórico quanto às políticas de inclusão e de direitos humanos em perspectiva intercultural. Acredita-se, também, na importância de compreender os referenciais que abordam a família frente à deficiência visual. Tais aspectos necessitam ser interpretados de forma a se articularem às dimensões que vão singularizar a experiência dos sujeitos da pesquisa. Acredita-se na necessidade de entrecruzar diversos fatores que possibilitem a compreensão da formação das identidades de estudantes jovens com deficiência visual, bem como de seus familiares.

Assim, a tese é composta por quatro capítulos iniciais que iluminarão a análise, dedicando-se à discussão do estado do conhecimento e do referencial teórico e metodológico, que orienta a construção das bases para a interpretação das orientações coletivas dos jovens estudantes com deficiência visual e de suas famílias.

O primeiro capítulo, intitulado “**Estudantes com deficiência como sujeitos de direitos**”, apresenta uma análise do debate sobre os direitos humanos, de modo a conceber como as temáticas sobre igualdade e diferença articulam-se na luta pelo reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência. Serão destacados o movimento das pessoas com deficiência na luta por seus direitos e a possibilidade de uma educação intercultural como alternativa para sociedades mais inclusivas, enfatizando-se os aspectos históricos, políticos e sociais que

demarcam a trajetória dessas pessoas, no intuito de entrecruzar os diversos aspectos para a compreensão e formação da identidade do jovem com deficiência visual.

O segundo capítulo, denominado “**Marcos legais do direito à educação para pessoas com deficiência**”, apresenta os principais marcos legais do direito à educação para pessoas com deficiência nos contextos nacional e internacional. A ênfase se dá na apresentação de uma análise das políticas nacionais de educação especial e inclusiva mais atuais e seus reflexos na educação de seu público-alvo.

O capítulo 3, com o título “**A organização do ensino no Distrito Federal para atendimento de estudantes com deficiência visual**”, destaca a sistematização escolar no DF para a escolarização de estudantes com essa demanda. Tem como foco a escolarização de estudantes com deficiência visual, por meio do conhecimento dos programas e da legislação que abarca a escolarização dos estudantes cegos, com baixa visão e surdocegueira, os quais frequentam o ensino médio na capital federal.

No quarto capítulo, denominado “**Pesquisa qualitativa reconstrutiva e comparativa: fundamentos da pesquisa empírica**”, serão apresentados os referenciais teórico-metodológicos que orientam o desenvolvimento da pesquisa em perspectiva comparada e de abordagem qualitativa reconstrutiva. Este capítulo será subsidiado pelos referenciais da Sociologia do Conhecimento e da interpretação das visões de mundo, e abordará a origem, a utilização e as bases teóricas dos grupos de discussão que se constituem nos instrumentos principais para a produção dos dados, que serão interpretados segundo o Método Documentário. Este capítulo também se dedica à apresentação do contato com as instituições e sujeitos, e aos esclarecimentos acerca dos grupos de discussão selecionados e realizados em formato virtual. Destaca, além dos principais instrumentos, a utilização do diário e das notas de campo, objetivando desvelar aspectos nem sempre explícitos na parte textual dedicada à construção dos dados. Nele são apresentados os grupos de discussão elegidos para o estudo, a divisão temática, a transcrição e a codificação dos dados elaborados para a reconstrução das narrativas dos sujeitos pesquisados.

O quinto capítulo, denominado “**Grupos de discussão desenvolvidos no estudo**”, é destinado à apresentação dos grupos de discussão selecionados para a análise em profundidade. Desse modo, destaca o perfil das famílias pesquisadas, as impressões da pesquisadora, por meio das anotações realizadas no diário de campo, e expõe, ainda, a passagem inicial acerca da descoberta da deficiência visual pelas famílias.

Os sexto e sétimo capítulos são dedicados à reconstrução dos grupos de discussão. Neles, evidenciam-se as aproximações e/ou divergências entre os grupos, buscando-se



apresentar, além da reconstrução dos principais temas debatidos, o cotejamento dos achados com a literatura científica acerca das temáticas, que são desenvolvidas de acordo com os objetivos do estudo.

O sexto capítulo, intitulado “**Trajetórias familiares na escolarização de estudantes com deficiência visual no ensino fundamental**”, propõe uma análise que aborda a mediação da família no processo de escolarização de estudantes com deficiência visual, com destaque para o papel da escola especializada, frequentada no início do atendimento escolar. São exibidos os discursos sobre as trajetórias familiares no decorrer do ensino fundamental, os quais culminaram em temáticas que evidenciam suas impressões sobre o atendimento educacional especializado e a sociabilidade dos estudantes durante esse percurso escolar. O capítulo realiza uma comparação analítica das diferenças sociais entre os grupos e é complementado com reflexões sobre a reconstrução dos grupos de discussão a partir da literatura científica.

Já o sétimo capítulo, cujo título é “**Trajetórias familiares na escolarização de estudantes com deficiência visual no ensino médio**”, aborda a reconstrução dos grupos de discussão, desenvolvidos no estudo sobretudo com relação a mediação da família na transição escolar para o ensino médio, ou seja, após o ensino fundamental, bem como o acompanhamento das famílias durante o percurso escolar da última etapa da educação básica. São destacadas a participação e os itinerários das famílias antes e depois da pandemia em relação à sua participação no acompanhamento dos estudantes com deficiência visual. Destaca-se que os sexto e sétimo capítulos contribuem para a compreensão dos modelos de orientação dos grupos e para a identificação dos padrões homólogos típicos do meio social, concernentes de maneira a comprovar e validar, empiricamente, os discursos trazidos.

Finalmente, a tese é composta pelas considerações finais, as quais sintetizam o trabalho desenvolvido e apresentam os elementos que contribuíram para responder os objetivos do estudo.

## CAPÍTULO 1

### ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA COMO SUJEITOS DE DIREITOS À EDUCAÇÃO

Antes de adentrar o capítulo é preciso entender as concepções que possibilitaram sua construção, de modo a esclarecer a escolha do arcabouço teórico, utilizado para conceber as trajetórias familiares durante o processo de escolarização de seus(suas) filhos(as) com deficiência visual. O trabalho investigativo se concentrou na reconstrução das narrativas dessas famílias, o que exigiu o acesso a conceitos que contemplam as várias dimensões desses sujeitos.

No imaginário social, a ideia de deficiência é frequentemente relacionada a limitações naquilo que se considera como habilidades para a vida social. Atribui-se às pessoas com deficiência visual uma dependência, a partir da qual elas são julgadas como inaptas para uma vida autônoma (BILL, 2017). Nessas pessoas também são projetadas concepções como a necessidade de cura, tratamento, reabilitação e ainda, de que estão isentas de deveres e direitos comuns a todos (DINIZ *et al.*, 2009).

Termos<sup>8</sup> utilizados ao longo da história evidenciam a associação equivocada entre deficiência e incapacidade<sup>9</sup>, no entanto, novas reflexões incidiram sobre a linguagem e o vocabulário atribuídos às pessoas com deficiência<sup>10</sup>, uma vez que nomenclaturas obsoletas refletiam uma percepção desacertada sobre elas. De fato, as situações de desvantagens experimentadas pelos sujeitos, devido à incapacidade da sociedade em compreender e atender suas demandas, refletiam em adversidades na sua interação com o meio.

Estas questões atestam a necessidade de compreender como se deu o reconhecimento e a evolução dos direitos<sup>11</sup> das pessoas com deficiência e as formas que se articulam às temáticas

---

<sup>8</sup> Inválido, anormal, especial, excepcional, imbecil, débil, mongoloide, atrasado, treinável, adestrável etc. são alguns dos termos atribuídos às pessoas com deficiência ao longo do tempo (BRAGA; SCHUMACHER, 2017).

<sup>9</sup> Amiralian *et al.* (2000, p. 98), ao observarem dificuldades relacionadas a imprecisão de conceitos na área da deficiência, elucidam o conceito de incapacidade, como “restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária”.

<sup>10</sup> Ressalte-se que no contexto do trabalho, será utilizada a terminologia pessoa com deficiência, que conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, em seu art. 1º, define que são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

<sup>11</sup> Considera-se relevante entender as concepções sobre deficiência que permeiam a educação nacional, bem como a compreensão quanto a formulação e evolução dos direitos desses sujeitos. Tal evolução encontra-se ligada a aspectos políticos, econômicos, teológicos, jurídicos e sociais, denotando um complexo processo que abarca a cultura e as condições de vida da sociedade.

do reconhecimento, da igualdade e da diferença para a construção dos processos identitários do jovem com deficiência visual. Tais indagações também abrem espaço para que ecoem as vozes dos familiares de pessoas com deficiência visual, haja vista que suas experiências podem colaborar para a compreensão da deficiência como um termo que falta na interseccionalidade de raça, gênero, sexualidade e classe, já que se constituiu numa construção social e histórica pautada na normalidade (CLÍMACO, 2020).

A temática das pessoas com deficiência fora, por um longo período, tratada como assunto de desenvolvimento social nos documentos internacionais, ficando de fora da seara dos direitos humanos. No contexto deste estudo, considera-se o direito à educação como algo imprescindível para o desenvolvimento de todas as pessoas e como condição para o acesso aos demais direitos. Isto exige um olhar diferenciado para essas normativas, para além de sua jurispositivação<sup>12</sup>, com vistas às reflexões sobre a educação como um direito humano, bem como às estratégias de promoção das pessoas com deficiência, as quais são sujeitos de direitos, fazem parte de uma coletividade heterogênea e cujo passado é caracterizado por formas variadas de discriminação e exclusão.

Nesse sentido, o capítulo se propõe a realizar um debate que vislumbre uma visão sobre educação e direitos humanos, que não esteja atrelada a conceitos tradicionais, hegemônicos, alusivos às declarações de direito modernas, as quais são insuficientes para garantir as pautas das pessoas excluídas historicamente. Da mesma forma, considera-se que a temática não se sustenta mais entrelaçada a uma concepção caritativa ou de vitimização, conforme era dispensado pelo modelo médico<sup>13</sup> de definição e tratamento da deficiência, o qual aborda um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde que, entre outros objetivos, pretendia regenerar física e psiquicamente essas pessoas.

Pensa-se na necessidade de abordar esses aspectos a partir da inquietação sobre o real processo de inclusão social e escolar, por meio de um enfoque à celebração das diferenças e à consideração de valores inclusivos como igualdade, participação, compaixão, respeito pela diversidade, liberdade e realização (NOZU, 2013). Nesse ponto, concorda-se com Freire (2018, p. 59):

---

<sup>12</sup> A teoria crítica dos direitos humanos, proposta por Herrera-Flores (2005, 2009), denuncia a teoria legalista e positivista tradicional, já que ela considera que os direitos humanos são garantidos em função das normativas. O autor propõe que a positivação de direitos se dá por meio das reivindicações sociais, e os direitos nem sempre são positivados por leis.

<sup>13</sup> Para Diniz *et al.* (2009), esse modelo evidenciava um corpo com impedimentos, resultado de um diagnóstico médico em que a deficiência era projetada como tragédia pessoal, resultando em opressão e desvantagens sociais a esses indivíduos. O enfoque médico pautava-se nas incapacidades, limitações e impedimentos e na busca por assistencialismo, cura e reabilitação das pessoas com deficiência.

É neste sentido, também, que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

Este trabalho, portanto, se apoia no direito de pertencer, na valorização da diversidade humana, no reconhecimento do jovem estudante com deficiência como sujeito digno e de direitos. Com efeito, busca-se refletir sobre uma perspectiva emancipadora, inclusiva e intercultural, sustentada em valores humanos como dignidade, autonomia e respeito, centrados no reconhecimento dos movimentos sociais, no ativismo e no protagonismo das pessoas com deficiência e na compreensão do processo e do direito de inclusão educacional e suas implicações nas trajetórias de pais, mães e/ou responsáveis por filhos que convivem com a deficiência visual.

Os estudos de Ainscow (2009) auxiliam na compreensão da inclusão para além do acesso à escola comum. Conforme evidencia Nozu (2013, p. 78), “uma escola seria considerada mais ou menos inclusiva não pelo número de alunos com necessidades educativas especiais, mas sim pela quantidade de barreiras relacionadas à aprendizagem e à participação.”

Nesse sentido, o direito à inclusão pressupõe o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. No entanto, vale salientar que a simples matrícula nas instituições e a imposição de leis não materializam direitos, sugerindo que as mudanças requeridas no contexto escolar se tornam desafiadoras e urgentes, haja vista que a determinação legal pode gerar sentimentos de tolerância desses estudantes nas escolas, e não a garantia de seu pleno desenvolvimento. De acordo com Nozu (2013):

O discurso da inclusão, como invenção contemporânea (LOPES, 2009), emerge como um imperativo moral face às causas e efeitos da exclusão social, articulando-se aos discursos dos direitos humanos, da democracia e do neoliberalismo. É constituído no campo dos direitos humanos, como espada das lutas e escudo das resistências daqueles e para aqueles que se encontram marginalizados pela economia, pela cultura, pela política, pelas condições físicas, intelectuais ou sensoriais etc. Relaciona-se, portanto, ao discurso democrático de participação nos processos decisórios e de acesso aos bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade pelos grupos historicamente excluídos. (NOZU, 2013, p. 56).

No que tange aos direitos humanos (DH), estes representam conquistas em um decurso gradativo e se operam pelo movimento de indivíduos, principalmente em coletividade. Quando grupos sociais são afastados de condições dignas de vida, torna-se fundamental uma organização que dê suporte para que os cidadãos possam pleitear seus direitos. Ao considerar

os DH como construção histórica, que visa o aprimoramento da convivência coletiva, emergem reflexões sobre alternativas para a promoção e proteção do direito à educação.

A concepção de universalidade, atribuída ao direito à educação, incita a referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, a qual determina que toda pessoa tem direito à educação gratuita e obrigatória, além disso, deve ser orientada pelos princípios do desenvolvimento humano, da tolerância, da amizade e da manutenção da paz entre as nações. A normatização da DUDH consiste numa articulação que reforçou o princípio da universalidade, conferindo à educação o status de direito universal.

A questão apresentada refere-se ao problema político sobre a forma como o direito à educação tem sido promovido pelo Estado, já que as diferenças sociais, de classe, gênero, raça e outros aspectos, demarcam a participação ou exclusão de determinados grupos, que acabam sendo considerados vulneráveis socialmente, tornando-se vítimas de um processo social em que a diferença opera como estigma (CASTEL, 2008; GOFFMAN, 1988).

Nesse sentido, torna-se imprescindível conceber que a educação é um direito humano, pois integra a dignidade humana e opera como eficaz mecanismo para o crescimento e desenvolvimento pessoal, reiterando, assim, possuir facetas distintas: social, econômica e cultural. Ao ser interpretada como um direito social, busca promover o desenvolvimento da personalidade humana. Enquanto direito econômico, possibilita a autossuficiência por meio do acesso à profissionalização e ao trabalho. É concebida, também, como direito cultural, já que o contexto internacional orienta à construção de uma cultura universal de direitos humanos (CANDAUI, 2008). Desse modo, a educação é condição *sine qua non* para que o indivíduo atue como ser humano na sociedade atual, o que será destacado no próximo tópico.

## 1.1 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO DIREITO HUMANO

Historicamente organizada de forma segregada, no sistema de ensino, a educação especial passou a buscar seu espaço como prática pedagógica integrada à educação geral. A evolução das discussões acerca dos direitos humanos, nos âmbitos acadêmico e governamental, e a democratização da educação e do movimento social das pessoas com deficiência impulsionaram a organização desta modalidade de ensino na esfera pública, com vistas à disponibilização de serviços, organização de recursos específicos e oferta do atendimento educacional especializado.

O debate sobre a educação especial e inclusiva no Brasil é bastante intenso no contexto atual, principalmente porque o governo federal instituiu em 2020 uma política<sup>14</sup> nesta seara, a qual encontrou forte oposição de educadores e especialistas, que criticaram que a normativa estimularia o retorno da separação das pessoas com deficiência das demais, o que significa navegar na contramão da perspectiva inclusiva e dos direitos humanos.

Dessa forma, busca-se traçar como os direitos humanos podem operar para o desenvolvimento da sociedade, assim como quais são os principais marcos legais do direito à educação para pessoas com deficiência. O capítulo subsequente complementa esta análise e segue com um breve debate sobre as duas últimas políticas brasileiras de educação especial e inclusiva, as quais fundamentam o atendimento educacional dos sujeitos da pesquisa.

Conforme já elucidado, os direitos humanos expressam um conjunto de direitos que permite às pessoas a possibilidade de participação em condições dignas na vida em sociedade (CARBONARI, 2007; HERRERA-FLORES, 2009; SANCHEZ RÚBIO, 2017). Para Sánchez Rúbio (2017), apesar de relevante, a positivação é insuficiente para sua efetivação, havendo a necessidade de outras garantias jurídicas e práticas sociais. Segundo o autor, uma noção mais complexa sobre esses direitos está vinculada com processos de luta pela consolidação de espaços de liberdade e dignidade humanas (SANCHEZ RÚBIO, 2017).

Buscou-se, na teoria crítica dos direitos humanos, o aporte para este trabalho, pois chama atenção, na construção de Herrera-Flores (2009), um de seus principais representantes, o fato do autor destacar os motivos que o levaram a refutar a ideia de universalidade dos Direitos Humanos. A concepção do autor está alinhada com a temática das pessoas com deficiência, pois, segundo ele, as culturas hegemônicas buscaram sobrepor-se, fechando-se a si mesmas, passando a apresentar o outro como o diferente, como o incivilizado ou bárbaro. No entanto, os DH, como produtos culturais, permitem conceber o diferente de maneira diversa, ou seja, não mais como o exótico, passível de adestramento ou colonização, mas simplesmente como aquele que, no decorrer da própria história, buscou vias diversas para buscar os elementos que considera essenciais para atingir as próprias concepções de dignidade humana (COPELLI, 2014).

Para Herrera-Flores (2009), a cultura, a participação social e a visão dos DH estão relacionadas a processos históricos de lutas e conflitos, os quais devem servir ao desenvolvimento social e ao pensamento da humanidade. Os indivíduos, enquanto seres ativos, participantes da sociedade e sujeitos de direitos e deveres, são também construtores desses

---

<sup>14</sup> A política inclusiva datada do ano de 2020 será mais bem elucidada no próximo capítulo.

direitos, de forma que podem se adequar à própria realidade e colaborar com a construção social. Desse modo, a discussão sobre direitos subjetivos somente tem fundamento quando existe o reconhecimento político, social e jurídico da pessoa humana como sujeitos de direitos a serem protegidos e tutelados nas relações com o Estado e entre entes particulares.

Antes do reconhecimento dos indivíduos como seres dotados de direitos e obrigações, alguns grupos sociais ainda permaneciam objetos de direitos de outras pessoas, como é o caso de grupos historicamente excluídos, a exemplo dos povos originários, pessoas pretas, mulheres e pessoas com deficiência. Ao apresentar as condições para uma teoria dos DH, que reverberam uma visão realista do mundo com base num pensamento crítico, combativo e consciente sobre as dificuldades e obstáculos para o reconhecimento dos direitos por todos os setores sociais, Herrera-Flores (2009) define o respeito, a reciprocidade, a responsabilidade social e a redistribuição como deveres básicos para a construção desta teoria.

Para Carbonari (2007), os seres humanos são autores de processos de afirmação de direitos e de processos de construção de relações que podem libertá-los de determinadas opressões. O autor pondera que a inviabilização de direitos produz vítimas, as quais estão inseridas em processos culturais diversos e complexos. A imersão nesses diferentes contextos pode favorecer ou impedir a afirmação de subjetividades e ocasionar a exclusão e a negação. Segundo o autor:

O sujeito de direitos não é uma abstração formal. É uma construção relacional; é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença. A alteridade tem na diferença, na pluralidade, na participação, no reconhecimento seu conteúdo e sua forma. O compromisso com o mundo como contexto de relações é, portanto, marca fundamental da subjetividade que se faz, fazendo-se, com os outros, no mundo, com o mundo. Diferente das coisas, com as quais se pode ser indiferente, a relação entre sujeitos tem a diferença como marca constitutiva e que se traduz em diversidade e pluralidade, elementos que não adjetivam a relação, mas que se constituem em substantividade mobilizadora e formadora do ser sujeito, do ser sujeito de direitos. (CARBONARI, 2007, p. 177).

Segundo Candau (2010), os cidadãos latino-americanos têm pouca noção de que são sujeitos de direitos. A autora sinaliza que é importante favorecer o processo de empoderamento de cada pessoa, “para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social.” (CANDAU, 2010, p. 404). A partir dessa compreensão, considera-se importante destacar duas correntes na conceituação de DH na contemporaneidade: uma que se alinha à perspectiva hegemônica, definida pela ideologia neoliberal, cujos moldes são acrílicos ao modo de produção capitalista;

e a segunda corrente que se encontra na contramão hegemônica e propõe “a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural.” (CANDAU, 2010, p. 408).

A última concepção supracitada enfatiza que os DH são mediadores para a estruturação de uma condição de cidadãos de forma coletiva, a qual beneficia sujeitos engajados com a transformação da sociedade, de forma a promover grupos culturais<sup>15</sup> e sociais que “tiveram menos poder de influir nas decisões e nos processos coletivos.” (CANDAU, 2008, p. 54).

A luta pelos direitos humanos, caracterizada como anticapitalista, acabou por desenvolver discursos e práticas de justiça social com vistas a construção de diálogos interculturais, que pudessem favorecer a política de emancipação para a transformação<sup>16</sup> da prática de direitos humanos, transmutada de um localismo globalizado para um projeto universalista/cosmopolita (SANTOS, 2009). Essas premissas, para serem compreendidas, requerem o incremento de um diálogo intercultural que contemple a dignidade humana, o que se propõe a elucidar no próximo tópico.

### **1.1.1 O direito à educação das pessoas com deficiência a partir da perspectiva da educação intercultural**

Os estudantes com deficiência, em função da excentricidade que lhes é atribuída, representam uma intimidação em um contexto educacional que preza pela predominância da normalidade e da padronização. Segundo Larrosa e Lara (1998), a perspectiva do novo, que evidencia a diferença em sua essência, passa a ser uma ameaça ao que está socialmente instituído. Desse modo, o contexto das políticas públicas educacionais e o âmbito escolar precisam fundamentar-se em formas de situar as diferenças humanas no cerne dos seus processos, o que sugere a adoção de uma perspectiva que oriente tais sistemas, com vistas à promoção de relações dialógicas entre grupos pertencentes a universos culturais diversos, por

---

<sup>15</sup> Boaventura de Souza Santos afirma que a concepção de direitos humanos não é estática e que a defesa pela dignidade humana se pauta no inconformismo e na exigência de ação, o que “só é possível a partir de uma identificação profunda com postulados culturais inscritos na personalidade e nas formas básicas de socialização”. Para o autor, os direitos humanos poderão operar como globalização contra-hegemônica se forem conceitualizados como interculturais (SANTOS, 2006, p. 442-447).

<sup>16</sup> Essa transformação requer a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural com vistas ao diálogo intercultural; a concepção de que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana; a ampliação da percepção de incompletude cultural para edificar uma concepção multicultural de direitos humanos; a reflexão sobre as variadas versões de dignidade humana presentes nas diversas culturas; a organização das culturas fundamentadas na igualdade e diferença, tendo em vista que uma política emancipatória de direitos humanos deve discernir luta por igualdade da luta por reconhecimento igualitário das diferenças. (SANTOS, 2009).



meio do exame dos conflitos que emergem desta realidade. Uma das formas de se realizar este diálogo refere-se à interculturalidade.

Para Candau (2008), uma agenda política de transformação centraliza a interculturalidade como a forma mais adequada para o desenvolvimento de sociedades inclusivas e democráticas. Segundo a autora, a perspectiva cultural que defende:

[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAUI, 2008, p. 52).

Segundo Walsh (2012), a interculturalidade representa um processo que deve ser crítico, representando um desafio epistemológico de superação na direção de considerar outras possibilidades e diversos modos de ser. A autora atenta para a necessidade de promoção de relações positivas entre diferentes grupos sociais e culturais, para que todos possam trabalhar colaborativamente para o desenvolvimento de uma sociedade equitativa e plural, e sugere a interculturalidade como ação, projeto e processo que busque intervir nas estruturas da sociedade, a qual deve ser compreendida em suas múltiplas arestas, no entanto, é lícito afirmar que essa perspectiva só tem sentido se for interpretada de forma crítica.

Apesar de destacar e apoiar a perspectiva crítica, Candau (2008) sinaliza que a educação intercultural é complexa e apresenta desafios. Desse modo, agrupa-os em núcleos que considera fulcrais: o primeiro refere-se a necessidade de *desconstrução* dos estereótipos e pré-conceitos sociais e individuais sobre os diversos grupos socioculturais; o segundo relaciona-se à *articulação* entre igualdade e diferença, de modo a romper com o aspecto monocultural escolar, visando a garantia de que todos se reconheçam na cultura escolar; o terceiro refere-se ao *resgate* dos processos de construção de identidades culturais, denotando estar iminente relacionado à proposta desta pesquisa:

Quanto ao terceiro núcleo, ele vincula-se ao resgate dos processos de construção de identidades culturais, tanto no nível pessoal quanto no coletivo. Um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contatadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte do processo educacional. Além disso, deve ser dada especial atenção aos aspectos

relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais. (CANDAU, 2008, p. 53).

O último núcleo busca encorajar experiências e interação entre os grupos, buscando a promoção de projetos sistemáticos que envolvam o diálogo e a participação de todos, o que requer uma reorganização escolar em termos de currículo, práticas didáticas, atividades, papel dos educadores, dentre outros aspectos. Candau (2008) destaca, também, o empoderamento daqueles que tiveram historicamente menores chances de influenciar decisões coletivas.

Apesar de alinhadas à mesma perspectiva, Silva e Rebolo (2017, p. 181-182) evidenciam alguns desafios para a escola e para os professores, representados pelas diferenças culturais que permeiam as instituições educacionais no cenário atual. As autoras reforçam as discussões apontadas por Candau (2008) e ratificam a importância do diálogo na prática docente como forma de acolher outras identidades, sugerindo uma ressignificação dessa prática por meio da formação para o trabalho com a diversidade. Destacam, ainda, que há nos processos de educação intercultural “elementos estratégicos, estruturais, tecnológicos e políticos de controle<sup>17</sup>”, bem como “elementos da dimensão humana e cultural”, e que não se pode desconsiderá-los (SILVA; REBOLO, 2017, p. 189).

Para Fleuri (2003, p. 26), o espaço escolar constitui-se em um local em que ocorrem embates invisíveis, onde as diferenças são determinadas por questões visíveis, como por exemplo, pela deficiência, pelos modos de se vestir, pelas práticas religiosas, por questões de gênero, pelas orientações sexuais, pela cor da pele etc. Ocorre que professores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar experienciam conflitos sem, no entanto, procurar uma interpretação mais elaborada e sem realizar uma discussão mais aprofundada a respeito. O autor aponta a proposta da educação intercultural como possibilidade para o diálogo, a interação, o acolhimento e a valorização do diferente.

Conforme evidencia Frigotto (2009), por estar inserida em um contexto de dominação capitalista, a escola tende a ser utilizada a partir dos interesses do capital, imbricando que as relações sociais apresentam interesses antagônicos e que a educação se manifesta enquanto campo de disputa hegemônica. Na análise do autor, subentende-se que, de fato, existe um projeto hegemônico de educação, representado nos tipos de escolas existentes na sociedade, destinadas à educação de diversas camadas sociais.

---

<sup>17</sup> É importante salientar que no processo de educação, em se tratando da educação especial, as práticas educacionais acabam sendo compreendidas como estratégias de normalização dos estudantes conceituados como anormais. A crítica recai à tentativa de naturalizar, normalizar o sujeito considerado anormal.

Os ataques à escola pública, os baixos investimentos, a corrupção e os problemas na administração dos recursos, por exemplo, parecem fazer parte de um projeto de educação e de sociedade que busca categorizar e perpetuar as diferenças sociais. Nesse ponto, cabe indagar como e em que condições vem se dando o direito à educação e o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência. A esse respeito, Zardo (2012) afirma que:

a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – nesse caso, as deficiências – são vistas como mais importantes e/ou mais salientes que outras, especialmente em lugares particulares – instituições de ensino – e em momentos particulares – avaliações e ações pedagógicas. Ou, contrariamente, parece que o respeito à diferença se constitui enquanto tolerância ao que é diferente, ao que não se “encaixa” nos padrões estabelecidos, e o objetivo final é tornar todos iguais, normalizar, padronizar. Esse entendimento advém de uma forma de representação da sociedade que não aprendeu ainda a conviver com as diferenças, que dita normas que devem ser seguidas e automaticamente exclui quem não as segue. (p. 43).

Conforme exposto, identidade e diferença são fabricadas no contexto das relações culturais e sociais, mas questiona-se se a afirmação da identidade deve estar ligada à negação da alteridade, isso é, pensa-se em formas de incluir sem homogeneizar, por meio do reconhecimento do outro em sua diversidade. Reconhecer a diferença do outro ultrapassa as dimensões da tolerância e implica numa reflexão ética, em que a alteridade pode ser entendida como uma prática compreensiva da experiência formativa dos seres humanos (PAGNI, 2006).

Nesse sentido, a reivindicação e a luta pelos direitos humanos, impetradas por movimentos sociais, seriam capazes de desenvolver discursos e práticas de justiça social, contribuindo para o fomento de diálogos interculturais e favorecendo, assim, práticas emancipatórias. É nesse sentido que emerge conceber como se dão as lutas pelo reconhecimento por meio dos movimentos sociais.

### **1.1.2 A atuação dos movimentos sociais na conquista dos direitos da pessoa com deficiência**

Para Sánchez Rubio<sup>18</sup> (2017), são os movimentos sociais, por meio da luta e da ação social e da luta individual e cotidiana, que originam e mantêm vivos os direitos humanos. O

---

<sup>18</sup> David Sanchez Rúbio assevera que o sistema capitalista propiciou o surgimento de novos coletivos humanos, os quais sofriam situações de pobreza, marginalização e exploração e passaram a reagir em busca de emancipação.

autor sugere a maximização de uma cultura de DH que possa ser desenvolvida nas diversas esferas sociais, a partir de um poder constituinte popular crítico, emancipador e transformador:

Todo ser humano, individual e coletivamente, a partir do reconhecimento das condições para a produção, reprodução e o desenvolvimento da vida corporal e concreta de cada um e cada uma, por meio do igual acesso aos bens que proporcionam a satisfação existencial de suas necessidades, deve ter uma possibilidade instituinte e, como sujeito plural e diferenciado, de significar e ressignificar a realidade de seus ambientes relacionais sem discriminações, marginalizações e dominações raciais, de classe, sexuais, genéricas, etárias, etnoculturais e/ou por razões de deficiência psíquica ou física. (SÁNCHEZ RUBIO, 2017, p. 14).

Infere-se que o autor chama os cidadãos ao esforço de se criar um movimento que possa formar ações conscientes, que deem sentido ou outro rumo às realidades por meio de lutas,<sup>19</sup> tendo em vista a efetivação de direitos. No Brasil, os movimentos sociais, antes silenciados pelo autoritarismo, saíram do anonimato a partir de um processo que se intensificou em meados da década de 1980, com a abertura política e a redemocratização do país, importando compreender como se deram tais movimentos para a conquista dos direitos das pessoas com deficiência.

Para Lanna Júnior (2010), a busca pela transformação social influenciou o crescimento em relação à participação e à organização de pessoas com deficiências, por meio dos movimentos sociais<sup>20</sup>, caracterizando a transição da década de 1960 para a de 1970. Segundo o autor, no contexto nacional, o associativismo<sup>21</sup> representou uma etapa que antecedeu a organização política das pessoas com deficiência, que antes eram restritas a políticas assistencialistas.

---

<sup>19</sup> Segundo Candau (2012), historicamente as lutas tiveram como referência a afirmação da igualdade. Entretanto, a questão da diferença assume novos contornos, transformando-se em direito “não só o direito de os diferentes serem iguais, mas o direito de afirmar suas diversas especificidades.” (p. 240).

<sup>20</sup> De acordo com Ferreira Filho e Ferreira (2013), é importante diferenciar movimentos sociais de ações coletivas. As ações coletivas são pontuais, caracterizadas por protestos, rebeliões pacíficas ou não, e podem se apresentar como estratégias dos movimentos sociais; os movimentos sociais podem ser institucionalizados e juridicamente constituídos, como por exemplo, por meio de Organizações não governamentais (ONGs) – as quais possuem conceituação complexa e contraditória em função do agrupamento de entidades sem fins lucrativos e de formas associativas com extensa variedade de interesses (FERREIRA FILHO; FERREIRA, 2013).

<sup>21</sup> Nas décadas de 1970 e 1980, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) estruturou o programa de “atenção aos excepcionais”, através de convênios firmados com organizações de origem privada, filantrópicas ou não, com vistas ao repasse de recursos públicos para reabilitação, priorizando ações interdisciplinares que abrangiam profissionais de diversas áreas. No contexto educacional, a Pedagogia assumia os traços de escola especial não havendo interesse em processos inclusivos em escolas de ensino regular. Com o fim da LBA, tais funções foram redistribuídas, cabendo ao então Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) a revisão, a manutenção ou o cancelamento dos convênios a partir das prerrogativas da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) (FILHO; FERREIRA, 2013, p. 101).

Na década de 1970, surgiram as primeiras organizações dirigidas e compostas por pessoas com deficiência, em contraste às associações que prestavam serviço a este público. Dessa forma, foram criados espaços de convivência, cuja aproximação desencadeou em um processo de ação política em prol dos direitos humanos.

As pessoas com deficiência, munidas da experiência de vida e conhecedoras de suas necessidades, começaram a agir politicamente contra a tutela e em busca do protagonismo de sua existência. O que essas pessoas buscavam era se colocar à frente das decisões, sem que se interpusessem mediadores. É nesse momento que se evidencia a necessidade da criação de uma identidade própria e positiva para esse grupo social (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 52).

A trajetória do Movimento das Pessoas com Deficiência, no Brasil, revela tensões e disputas presentes, a princípio, no debate sobre o assistencialismo e a tentativa de protagonismo, e, em seguida, nas discussões nacionais, organizadas no início da década de 1980, nas quais diferentes grupos definiram como estratégia a organização de uma representação única para demandas muito específicas, fator que exigiu um rearranjo político que privilegiou a formação de federações por tipos de deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010).

O ano de 1981 foi promulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD). Segundo Maior (2017), ativistas brasileiros consideram que o ano foi o marco da mudança na luta por autonomia e por políticas públicas sociais. À época, a Coalizão<sup>22</sup> repudiou a ausência de pessoas com deficiência na Comissão Nacional do AIPD. O movimento de pessoas com deficiência, por meio das críticas à forma de condução pelo governo brasileiro, soube aproveitar a visibilidade midiática proporcionada pelo AIPD, ampliando as passeatas e manifestações públicas, agregando forças e expandindo ações.

Outrora silenciadas ou segregadas em instituições, essas pessoas passaram a se organizar politicamente. Tal contexto provocou e permitiu mudanças nas nomenclaturas atribuídas a pessoas com deficiência, já que para os movimentos sociais e suas políticas de identidade, as palavras se traduzem em instrumentos de luta (LANNA JÚNIOR, 2010). As novas denominações tinham o propósito de romper com a visão desvalorizadora atribuída a essas pessoas. Esse cenário evidenciou o protagonismo do movimento político das pessoas com deficiência para a inserção de direitos básicos na Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988).

---

<sup>22</sup> A Coalizão Pró-Federação Nacional de entidades de Pessoas Deficientes surgiu como tentativa de organização nacional que abrangesse pessoas com diferentes deficiências afirmando a demanda por uma articulação de caráter nacional e potencial reivindicatório. Para maiores informações, sugere-se: Lanna Junior (2010).

Na década de 1980, as conquistas mais importantes correspondem à atuação no processo constituinte, quando não se permitiu uma cidadania separada para as pessoas com deficiência e sim a inserção dos seus direitos nos diversos capítulos da Constituição de 1988, conforme desejo dos ativistas do movimento (MAIOR, 2017).

O processo de reabertura política, que adveio com o declínio do regime militar, representou um terreno fértil que propiciou não somente a ampliação da participação política da sociedade civil, antes silenciada pelo autoritarismo ditatorial, mas também favoreceu o fortalecimento dos sindicatos, a reorganização dos movimentos sociais e a emergência das demandas populacionais, as quais clamavam por democracia.

O 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, realizado em São Bernardo do Campo em 1983, culminou com uma organização nacional por área de deficiência, refletindo a diversidade de anseios presentes no movimento. Destaca-se que essa estratégia de separação por área objetivava atender às especificidades de cada uma delas, não excluindo as ações conjuntas para a resolução de questões gerais:

A Coalizão desapareceu e surgiram as organizações por área de deficiência. Cada um dos grupos presentes na Coalizão, as pessoas com deficiência física, os cegos e os surdos, fundaram e passaram a gerir as próprias federações nacionais. Eram organizações de pessoas com deficiência e não mais para elas. A elas se juntou o Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (MORHAN), que já havia sido criado em 1981. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 69).

Esses movimentos defendiam o refinamento de conceitos e uma mudança paradigmática que pudesse criar a base para a construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência, passando do modelo caritativo para um modelo social (LANNA JÚNIOR, 2010). No entanto, segundo o autor, a organização do movimento das pessoas com deficiência no cenário brasileiro se configura desde sua origem pela disputa de poder. A ênfase no reconhecimento por área de deficiência prejudicou a constituição de uma unidade na agenda de luta política pela efetivação dos direitos.

O fim da Coalizão suscitou a emergência de alguns movimentos, dentre eles: o Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas por Hanseníase (Morhan), em 1981; a Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos (Onedef), em 1984; a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), fundada em 1987; a Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (Febec), em 1954; e o Conselho Nacional dos Centros de Vida Independente do Brasil (CVI – Brasil), que foi instituído sob a influência do

Movimento de Vida Independente (MVI), criado nos Estados Unidos na década de 1970 e trazido para o Brasil por militantes.

Na primeira metade do século XX<sup>23</sup>, houve a expansão das primeiras associações e institutos voltados às pessoas com deficiência em diversas cidades. A escassez de ações do Estado incitou os movimentos, a organização das famílias e diversas ações da sociedade civil, destacando-se a Sociedade Pestalozzi, fundada em 1932, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1954.

O protagonismo, almejado pelas associações, foi impulsionado em função do processo de redemocratização nacional e por meio da promulgação do AIPD. Esse anseio exerceu inquestionável influência sobre a atuação das organizações das pessoas com deficiência na Assembleia Nacional Constituinte, que ocorreu entre 1987 e 1988. Observa-se que a década de 1980 se destaca pela ocorrência de diversos eventos<sup>24</sup> cuja pauta incluía políticas públicas para pessoas com deficiência.

Em 1986, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), responsável pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e, em 1999, surgiu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade)<sup>25</sup>. A partir de 2006, iniciaram-se as Conferências dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que reúnem ativistas, técnicos e familiares envolvidos com inclusão social.

Conforme evidência Maior (2017, p. 32), o paradigma dos direitos humanos, que ratifica às pessoas com deficiência a dignidade, a autonomia e o direito de fazer as próprias escolhas, é caracterizado pela noção de diversidade humana, igualdade de direitos e respeito às diferenças.

---

<sup>23</sup> Segundo Lanna Júnior (2010), os surtos de poliomielite da década de 1950 propiciaram a criação de centros de reabilitação física, destacando-se: a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), fundada no Rio de Janeiro em 1954; a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), instituída em São Paulo em 1950; o Instituto Baiano de Reabilitação (IBR), criado em Salvador em 1956; e a Associação Fluminense de Reabilitação (AFR), de Niterói-RJ, fundada em 1958.

<sup>24</sup> Dentre os eventos, destacam-se: o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, realizado em Brasília-DF, de 22 a 25 de outubro de 1980; o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes e o 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, realizado em Recife-PE de 26 a 30 de outubro de 1981; o 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes: a organização nacional por área de deficiência, realizado em Vitória-ES, de 16 a 18 de julho de 1982 (LANNA JÚNIOR, 2010).

<sup>25</sup> O Conade foi criado em 1999 para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse segmento social. Em 2003 foi incluído no governo Luís Inácio Lula da Silva e começou a fazer parte da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Em 2019 esta secretaria foi extinta pelo governo Bolsonaro, sendo acoplado ao Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. Concorde-se com Souza (2020) que a atuação do presidente Jair Messias Bolsonaro ao extinguir a maior parte de órgãos federais de participação e deliberação popular e a restrição ou exclusão da participação da sociedade civil dos órgãos colegiados remanescentes retratam o verdadeiro descaso do governo com a participação do povo, expondo a fragilidade da democracia positivada na CF, a qual “corre o risco de ser relegada ao simbolismo pelo desuso” (SOUZA, 2020, p. 134).

Essa concepção incentivou a transferência da Corde para a Secretaria dos Direitos Humanos em 1995. A coordenadoria deu lugar, em 2009, à Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que em 2017 foi situada no Ministério dos Direitos Humanos. Essa secretaria tinha a incumbência de realizar decretos e leis, fazer articulações com políticas setoriais e implementar programas relacionados à inclusão, apoiando entes federados e organizações não governamentais (ONGs).

Observa-se que os diversos movimentos de representação, além de pautas específicas, tinham por objetivo definir uma concepção de deficiência que se instituísse em ferramenta de luta política. Desse modo, a deficiência inserida como categoria política contribuiu para o debate sobre a participação social desse grupo, exortando a transição do discurso orientado pela concepção integracionista para a concepção de inclusão social.

Durante a década de 1990, considerada emblemática, o movimento é impulsionado em escala mundial, objetivando, conforme evidencia Sasaki (1999), a construção de uma sociedade para todos, por meio de princípios como equidade, celebração das diferenças, direito de pertencer e valorização da diversidade humana e da solidariedade.

A primeira década do século XXI caracteriza-se, então, por importantes documentos advindos da luta dos movimentos sociais para a inclusão social das pessoas com deficiência. Nos anos 2001, 2005, 2008 e 2012, fóruns nacionais de autodefensores foram realizados, pautando suas discussões no sentido de que as pessoas com deficiência intelectual e múltipla viabilizassem suas garantias constitucionais, de forma a promover sua participação nos segmentos da sociedade; outros documentos, que serão apresentados no tópico seguinte, representam inegável contributo para a evolução dos direitos e para a inclusão das pessoas com deficiência.

Alinhado com as prerrogativas da importante Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007<sup>26</sup>, o Governo do Brasil lançou o Plano Viver sem Limites, que sob a coordenação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, objetivou elaborar estratégias e intensificar ações para permitir e facilitar o acesso de pessoas com deficiência à saúde, à educação, aos transportes, à qualificação profissional, à habitação e ao mercado de trabalho.

---

<sup>26</sup> A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU foi ratificada em 2008 pelo Brasil com equivalência de Emenda Constitucional.



Em 2008, pessoas com deficiência de diversas regiões do país reuniram-se em Brasília para a II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência<sup>27</sup> com o tema “Inclusão, Participação e Desenvolvimento: um novo jeito de avançar”. As principais decisões adotadas nesses fóruns de ampla participação democrática foram incorporadas, integralmente, ao 3º Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH – 3), Decreto nº 7.037/2009, o qual se propôs a dar continuidade à integração e aos mecanismos de participação existentes, buscando fortalecer a democracia participativa e aperfeiçoar a interlocução entre o Estado e a sociedade civil (FERREIRA FILHO; FERREIRA, 2013, p. 110).

Entre os anos de 2008 e 2016<sup>28</sup>, ocorreram quatro conferências nacionais dos direitos da pessoa com deficiência, que mobilizaram milhares de pessoas, entidades, conselhos, órgãos gestores e culminaram em centenas de propostas. Por meio delas, observa-se uma articulação para a elaboração de estratégias que possibilitem a expansão e a garantia de direitos, “resultando na consolidação de um movimento que cada vez mais se tece pela articulação de pessoas diretamente relacionadas com suas necessidades cotidianas, que as veem transformadas em políticas públicas e assimiladas no âmbito do Estado brasileiro.” (FERREIRA FILHO; FERREIRA, 2013, p. 112).

A análise do contexto social e histórico nacional revela que os movimentos sociais das pessoas com deficiência presenciaram diferentes debates, destacando-se as relações entre deficiência e normalidade, assistencialismo e segregação, integração e inclusão, educação na escola comum e educação na escola especializada, bem como as questões sobre a positivação e efetivação de direitos. Nesse histórico, encontram-se representadas as resistências da sociedade em romper com o, ainda visível, estigma da deficiência, muito embora a sociedade se afirme orientada por princípios como a igualdade de direitos e a democracia.

O paradigma da inclusão e o reconhecimento da deficiência como categoria política pelos países membros ONU e pelos movimentos sociais instigaram a ressignificação da função

---

<sup>27</sup> As conferências nacionais referem-se a espaços públicos de debates, mecanismos institucionais de democracia participativa em que são organizados grandes fóruns, com a participação de diversos segmentos da sociedade os quais debatem as políticas públicas do país que sejam referentes aos temas discutidos. A etapa nacional é resultante de outras, realizadas em nível local, municipal, regional ou estadual.

<sup>28</sup> A III Conferência Nacional de Pessoas com Deficiência, com o tema “Um olhar através da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU: novas perspectivas e desafios”, reuniu, em Brasília, no ano de 2012, mais de 2000 pessoas; a IV Conferência ocorreu em 2016 e teve como tema “Os desafios na implementação da política da pessoa com deficiência: a transversalidade como radicalidade dos Direitos Humanos”, atribuiu uma proposta de inovação no método e na abordagem feita até então. A necessidade de superar a forma tradicional e compartimentalizada de implementação das políticas sociais apresentou-se como o principal desafio frente à premente necessidade de interação e transversalidade das áreas; a V Conferência definiu como tema “Cenário Atual e Futuro na Implementação dos Direitos das Pessoas com Deficiência: Construindo um Brasil mais inclusivo” e estava sendo preparada para o ano de 2020; em função do período pandêmico, foi adiada.

da educação especial, a qual, por meio de políticas públicas para a garantia da educação para as pessoas com deficiência, buscou tornar-se uma modalidade da educação geral.

A história da educação nacional permite compreender que a educação especial no Brasil se constituiu como um sistema não articulado ao ensino comum regular. De acordo com Pletsch (2020), esse campo vivencia importantes mudanças epistemológicas, que advêm do entendimento de pesquisadores da área que vêm enfocando os estudos da educação especial atrelados à perspectiva inclusiva e de direitos humanos.

Esta transformação força a reflexão sobre a evolução conceitual e histórica da educação especial, considerando-se os marcos internacionais que influenciaram a elaboração de políticas educacionais no Brasil. No país, a educação especial foi institucionalizada em 1973, por meio da criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp). As iniciativas da década de 1970 foram fundamentais para estruturar e constituir uma área de produção do conhecimento no país, pois até então não havia professores que atuassem na formação docente.

Segundo Pletsch (2020), foi por meio do Cenesp, em parceria com a Capes e com o governo norte-americano, que houve a formação dos primeiros doutores e mestres brasileiros em educação especial. Ao definir esse campo, a autora concebe a educação especial nos seguintes termos:

[...] entendo que a Educação Especial seja não apenas uma modalidade de ensino com técnicas e recursos especializados próprios, mas também, uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar. Neste sentido, a Educação Especial não deveria ser entendida apenas como sinônimo de escola ou classe especial, como comumente ainda vemos no discurso escolar e científico. Trata-se, na verdade, de uma área interdisciplinar de pesquisa e de uma modalidade colaborativa à Educação Básica e à Educação Superior. (PLETSCH, 2020, p. 67).

No ano de 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). A educação especial<sup>29</sup> passou a ser assumida como uma modalidade da educação escolar, constituindo-se de recursos e serviços para garantir a educação escolar e o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> É importante destacar que as primeiras iniciativas de escolarização de pessoa com deficiência no Brasil datam do período imperial, no século XIX. As primeiras instituições nacionais de educação especial foram destinadas às pessoas com deficiência auditiva – Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) – e às pessoas com deficiência visual – Instituto Benjamin Constant (IBC). Tais institutos são históricos e possuem papel relevante neste campo. Para mais informações, acesse: <https://www.gov.br/ibc/pt-br> e <https://www.gov.br/ines/pt-br>

<sup>30</sup> Em se tratando de seu público alvo, o termo estudantes com necessidades educacionais especiais<sup>30</sup> promoveu uma ampliação desse coletivo, já que passou a englobar alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, além de alunos com outras demandas e/ou dificuldades na

Para Nozu (2013), de forma semelhante ao discurso da integração, a perspectiva da inclusão convoca a incorporação de sujeitos “anormais” nas unidades escolares comuns. No entanto, os procedimentos destas proposições se diferenciam: “na integração, a responsabilidade de transformação é do sujeito que quer ser inserido na escola; na inclusão, enfatizam-se as transformações nas próprias estruturas das escolas, de modo a eliminar as barreiras (atitudinais, arquitetônicas, materiais e didáticas) que impedem a participação, tanto dos sujeitos normais como dos anormais (NOZU, 2013, p. 57).

Esse cenário motivou pesquisadores à problematização das implicações da perspectiva da inclusão no campo da educação especial (JANUZZI, 2004; KASSAR, 2011; MAZZOTA, 2011; MENDES, 2010). As diretrizes políticas inclusivas passaram a questionar a configuração da educação especial como sistema paralelo, por meio das escolas e classes especiais compostas por alunos com o mesmo tipo de deficiência, atendidos por professores especializados, sugerindo uma resignificação de sua função.

Desse modo, é delegada à educação especial o papel de apoio à escolarização de estudantes com deficiência e outros comprometimentos, não sendo mais concebida como um sistema estanque, mas como um agrupamento de recursos e estratégias dispostos pela escola comum para atender todos os alunos. Fato é que se assistiu uma crise de identidade quanto ao papel da educação especial no Brasil, de modo que, por vezes, ela tem sido interpretada como sinônimo de serviços segregados nas escolas ou em classes especiais e outras vezes esta perspectiva é considerada superada (PLETSCH, 2020).

Intensos debates foram empreendidos em torno da perspectiva inclusiva da educação especial, refletindo-se em disputas políticas para a definição do que seria ideal para a escolarização de pessoas com necessidades especiais na aprendizagem. Mendes (2006) destaca duas correntes na seara política: a “inclusionista” e a “inclusionista total”. Assim,

[g]rosso modo, os “inclusionistas” advogam pela existência e manutenção de uma rede de serviços e opções para o atendimento da diversidade dos alunos, considerando as limitações das classes comuns para receber todo e qualquer aluno; já os “inclusionistas totais” pleiteiam pela possibilidade de reinvenção da escola, de modo que esta esteja apta a receber todos os alunos nas classes comuns. (NOZU, 2013, p. 60).

Esses distintos posicionamentos tornaram o campo de disputas ainda mais fértil para a discussão sobre a inclusão escolar, e reverberam em lutas e estratégias sociais e escolares. Não

---

aprendizagem, carecendo-se de uma orientação acerca de como e quais atores seriam responsáveis em realizar as avaliações para definir os sujeitos com dificuldades proeminentes na aprendizagem.

se pode negar que as últimas décadas são caracterizadas pelo movimento de uma escola para todos, de modo a descentralizar a educação especial por meio de posturas que se responsabilizem pela promoção de compromissos assumidos pelo Brasil em documentos internacionais. Os direitos das pessoas com deficiência têm sido impulsionados pelos princípios da educação inclusiva, no entanto, esse discurso tem sido construído no meio de calorosos embates. Apesar dos compromissos firmados internacionalmente para a promover a educação inclusiva no contexto brasileiro, na prática, o modelo de integração ainda está presente nas escolas.

Acredita-se que, para alargar a compreensão sobre as experiências familiares acerca dos estudantes com deficiência visual, é preciso considerar não apenas a diversidade entre os seres, como também conceber as diversas condições de evolução dos sujeitos, e isso implica levar em consideração a elaboração das políticas públicas destinadas a essa população. Assim, torna-se relevante compreender como vêm se organizando, no cenário nacional, a educação como direito fundamental para as pessoas com deficiência e as políticas educacionais.

## **CAPÍTULO 2**

### **MARCOS LEGAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL**

Diversos documentos nacionais e internacionais abordam o direito à educação das pessoas com deficiência, ratificando as reivindicações dos movimentos sociais para a afirmação e o alcance dos direitos humanos. O esclarecimento acerca dessas normativas possibilita aproximar e situar historicamente a temática das pessoas com deficiência e identificar as lacunas que norteiam o processo de (re)definição de políticas públicas e educacionais nessa seara.

Identificar esses elementos configurou-se em uma estratégia para visualizar o processo de garantia do direito à educação para estudantes com deficiência visual. Desse modo, ao contemplar a articulação dos eixos dos direitos humanos, da organização da educação formal e especial e das políticas públicas destinadas a esse segmento, vislumbra-se contribuir com o processo de inclusão desses estudantes, na perspectiva de superar análises tradicionais que atribuem assistencialismo ou reabilitação a estas pessoas, além do fato de refletir não somente no direito à educação desses estudantes, mas, principalmente, nas condições necessárias para a efetivação de sua escolarização e consequente participação social com qualidade.

No cenário internacional, a primeira referência que contempla a educação como direito humano e em uma perspectiva democrática é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que foi admitida pela Convenção Nacional Francesa em 1793. Mas foi a partir da segunda metade do século XX que houve o interesse em se pensar num contexto que pudesse garantir direitos a cidadãos historicamente negados. As graves violações de direitos, manifestadas nas guerras mundiais, impactaram o cenário europeu e norte-americano, provocando novos debates sobre os direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada e proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, exerceu irrefutável importância no contexto dos direitos humanos, simbolizando um marco para a promoção da igualdade de direitos. No âmbito dos direitos das pessoas com deficiência, a declaração contribuiu para o rompimento do paradigma de institucionalização, ainda sustentado pela modernidade, servindo como referência para a inclusão social.

Importante destacar que, na América Latina, as discussões sobre DH se deram de forma diversa, passando a ter notoriedade em função de sérias violações vivenciadas nas sociedades extremamente reprimidas por regimes autoritários ditatoriais. No Brasil, durante o processo de

transição democrática, intensificaram-se as contestações, e um cenário de reivindicações acaba marcando o final da década de 1980.

A invisibilidade fez com que grupos sociais passassem a exigir uma sociedade mais equânime. Conforme sinaliza Diniz (2003), em meados dos anos 1960, surgia o modelo social da deficiência como reação ao modelo biomédico. Com relação à área educacional deste período, a falta de aparato legal para regulamentar o atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) permitiu sua exclusão do convívio social. Pessoas com deficiência ou com qualquer outra demanda educacional especial eram banidas do ambiente escolar, sob o pretexto de que algumas crianças não se beneficiariam nesta interação.

Nas décadas de 1970 e de 1980, algumas perspectivas sociais sobre a deficiência passaram a ser articuladas internacionalmente, fortalecendo a luta contra práticas opressivas. Vale lembrar que o paradigma de integração fundamentava a prática educacional, cujo princípio de normalização sujeitava a pessoa com deficiência a adequar-se aos diversos contextos sociais, inclusive nas instituições de ensino.

Para Rondino (2014), na América Latina, a década de 1980 é marcada pela difusão sobre os DH na área jurídica, dentro da política da Educação em Direitos Humanos (EDH) e em relação ao fortalecimento de experiências junto a Organizações não Governamentais, desvelando a construção de uma identidade apoiada na pluralidade da formação do ser humano. Para Silva e Silva (2019), esse fator está alinhado com os processos de luta das pessoas com deficiência para a consolidação do direito à educação enquanto ferramenta para a inclusão.

Zenaide (2016) assevera que, no momento de efervescência pela democratização da América Latina, surgiram espaços, a partir de movimentos populares, que objetivavam combater as repressões ditatoriais, confirmando a premissa de Wolkmer (2015), o qual conceitua “novos sujeitos históricos” como autônomos, organizados, interligados por orientações e interesses compartilhados em função dos conflitos e lutas advindas da vivência de privações ou necessidades de direitos, instituindo-se como força transformadora e desejosa de uma sociedade mais democrática, participativa e igualitária.

De forma semelhante, a Convenção de Viena, realizada em 1993, representa um marco histórico na afirmação dos direitos humanos por declará-los universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados, vinculados à democracia, ao desenvolvimento e à atenção aos grupos sociais vulneráveis (CARBONARI, 2007). Essa convenção ratifica que a década de 1990 protagonizou a construção de uma Agenda Brasileira de Direitos Humanos, a

qual formulou iniciativas, documentos<sup>31</sup>, conferências e medidas que destacavam o debate sobre os direitos econômicos, sociais e culturais, por meio de participação da sociedade civil, culminando na sugestão de mudanças estruturais na maneira de desenvolver a atuação em direitos humanos no país.

Os anos 1990 foram marcados por discussões, tensões e disputas no cenário político e econômico nacional, bem como no atendimento educacional para pessoas com deficiência. Documentos elaborados a partir de importantes conferências exerceram impacto na legislação brasileira nesta década. As discussões empreendidas se fortaleceram, mas quanto à educação, somente com o advento do século XXI que se pôde observar um empenho nas políticas educacionais no Brasil, comprometidas com a superação de práticas integracionistas.

No início dos anos 2000, outros documentos foram elaborados e apresentaram-se como símbolo para a compreensão da deficiência pelo modelo social, passando a reconhecer a deficiência, a partir de então, como um conceito aberto e em constante evolução. Da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, datada de 2007, emergiram orientações acerca das normativas educacionais, visando a superação de barreiras, além de reorientações sobre práticas pedagógicas, modificações estruturais e adequações pedagógicas e didáticas com subsídio na inclusão.

Nas duas últimas décadas do século XXI o Brasil se destaca, dentro do cenário internacional, pela transformação e ampliação de suas políticas públicas no campo da educação das pessoas com deficiência. Esse destaque positivo surge em acordo com indicações de organismos internacionais<sup>32</sup>, e por meio da tentativa de ruptura com concepções assistencialistas ou clínicas, priorizando um investimento em ações de cunho educacional para propiciar a inclusão social destes cidadãos. No âmbito da organização escolar, passou-se a questionar os processos homogeneizadores de ensino, com o intuito de reconhecer os diferentes percursos de construção do conhecimento, independentemente da condição física, intelectual ou sensorial dos alunos (PLETSCH, 2020; ZARDO, 2012).

Indubitavelmente, significativas mudanças aconteceram por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual será discutida mais

---

<sup>31</sup> No documento “Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência”, datado de 1993, é a dignidade, o direito ao trabalho, a segurança econômica, a saúde e o lazer passaram a fazer parte dos diálogos sobre a deficiência e os direitos humanos, como forma de enfrentamento de traços excludentes que por muito tempo incidiram sobre essas pessoas.

<sup>32</sup> De acordo com Pletsch (2020), documentos como a Política de Educação Especial (1994), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) foram legitimados num decurso de mudança da concepção de deficiência, influenciados por diretrizes internacionais, disseminadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Banco Mundial (BM).

adiante. A organização das pessoas com deficiência, os movimentos sociais e uma gama de normativas de âmbito mundial culminaram na organização de políticas de educação inclusiva nacionais. Desse modo, busca-se apresentar, de forma sucinta, os principais documentos internacionais que embasaram as ações, legislações e políticas educacionais inclusivas no país, dentre eles:

a) A Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 (Declaração de Jomtien), cujo documento da Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (Unesco) (1990, *online*) consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado.

b) A Declaração de Salamanca, de 1994, que constitui numa resolução da ONU e foi concebida na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educacionais especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em educação especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

c) A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001, *online*).

d) A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, a qual foi aprovada pela ONU, e tem o Brasil como um de seus signatários, afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.

e) A Declaração de Incheon (Coréia do Sul), de 2015, a qual o Brasil assinou o documento final, comprometendo-se com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva.

f) Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, de 2015, que é originado da Declaração de Incheon, refere-se a um documento da Unesco que traz 17 objetivos que devem ser



implementados até 2030. O quarto item propõe assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Em consonância com esses acordos internacionais, no Brasil, após a Constituição de 1988, vários movimentos objetivaram efetivar o direito à educação para pessoas com deficiência. Assistiu-se a embates de diferentes interesses políticos quanto à escolarização desse público, principalmente no que tange ao espaço que seria mais satisfatório para esse atendimento educacional, se nas classes especiais, nas instituições especializadas ou ainda, predominantemente, nas escolas comuns.

No contexto nacional, a partir da década de 1990, diversas normativas aludiram para a evolução de práticas inclusivas no contexto brasileiro, apontando para uma nova compreensão da deficiência e para a promoção da igualdade e defesa de direitos, destacando-se:

a) Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994, documento que buscou considerar os princípios de igualdade de direitos expressos na CF/88, no entanto, disseminou princípios de um modelo integracionista, que tinha como desígnio a normalização.

b) A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – que possui capítulo específico para a Educação Especial. Nela, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (BRASIL, 1996, *online*). Também assevera que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”, além de tratar da formação de professores, currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

c) O Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção, além de dar outras providências. Seu objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

d) O Decreto Presidencial nº 3.298, de 1999, que regulamentou a Lei n. 7.853/89, estabelecendo matrícula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares de instituições públicas e particulares, desde que capazes de se integrar à rede regular de ensino.

e) O Decreto nº 3.956, de 2001, que buscou responder às orientações da convenção de 1999, na Guatemala, provocando uma reinterpretação da educação especial, desta vez

compreendida no contexto da promoção da eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

f) A Lei nº 10.172, de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual foi criticado por ser muito extenso. O Plano tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Dentre elas, afirmava a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar” que deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e considerava relevante “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência”.

g) A Resolução CNE/MEC nº 2, de 2001, que buscou instituir as diretrizes para a educação especial, na educação básica, a partir da normatização dos sistemas de ensino em termos de organização de recursos humanos, financeiros e materiais para atender as demandas dos estudantes, orientando-se pela perspectiva inclusiva, ou seja, a partir da qual os sistemas de ensino é que deveriam se organizar para atender aos estudantes. A partir dessa resolução, foram regulamentados os serviços de apoio pedagógico especializado, por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento também datado de 2001, assim como foram demarcadas as atividades dos professores para a atuação na modalidade da educação especial, além da especificação do trabalho conjunto do professor de sala comum com o professor de sala de recursos. É importante destacar que, em 2001, estavam previstas as classes especiais nas diretrizes, o que somente foi revisto pela Resolução CNE 4/2009.

h) A Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, que dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, o documento afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002, *online*).

i) A Lei nº 10.436, de 2002, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

j) O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002. O decreto inclui a Libras como disciplina curricular, dispõe sobre a formação do professor e instrutor desta área e dá outras providências em relação aos direitos das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

k) O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2006, que foi um Documento elaborado pelos Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares.

l) A Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, datada de 2007, que figura como um importante marco para a regulamentação dos direitos dessas pessoas. As discussões acerca do significado social da deficiência e os embates sobre os valores humanos despontam para uma educação mais justa e inclusiva, influenciando as legislações pós-convenção. Nesse contexto, emergem orientações nas normativas educacionais visando a superação de barreiras e reorientações sobre práticas pedagógicas, modificações estruturais e adequações pedagógicas e didáticas com subsídio na inclusão.

m) O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, que, no âmbito da Educação Inclusiva, aborda a questão da infraestrutura das escolas, enfatizando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais (SRM).

n) O Decreto nº 6.094, de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas-Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

o) A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que teve como principais objetivos regulamentar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares e garantir a transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a superior. A PNEEPEI representa a principal iniciativa a impulsionar a reformulação dos sistemas educacionais brasileiros em sistemas educacionais inclusivos, o que será melhor explicitado adiante.

p) A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõem sobre a educação especial e regulamenta a oferta do AEE, que pode ser realizado em salas de recursos, em Centros de AEE da rede pública ou, ainda, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, 2011). O Decreto 7.611/2011 enfatiza a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e interpreta a sala de recursos multifuncionais enquanto espaço privilegiado, dotado de equipamentos e recursos didáticos e pedagógicos destinados ao atendimento complementar ou suplementar à escolarização de estudantes do ensino especial, exigindo-se do professor uma formação versátil para atuar nestes espaços. Destaca-se que alunos com deficiência, matriculados em classes comuns, seriam contados duplamente para efeito de recebimento de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

q) A Nota Técnica SEESP nº 11/2010, que dissemina as orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares de ensino.

r) O Decreto nº 7.480, de 2011, que define os rumos da Educação Especial e Inclusiva, que antes eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC), passando a vincular-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

s) A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

t) O Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (PNE)<sup>33</sup>, instituído pela Lei Federal 13.005/2014, que define objetivos e delibera vinte metas para a educação nacional, dividindo-as em quatro blocos temáticos.

u) A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que se apresenta como norma ao trazer a perspectiva do modelo social de deficiência e instituir como dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência a efetivação dos direitos referentes ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à dignidade, ao respeito, à liberdade, dentre outros.

v) O Decreto nº 9.465, de 2019, que cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secadi. A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

w) O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que será melhor detalhado adiante.

A análise dos marcos legais, nacionais e internacionais, possibilita uma reflexão sobre repercussões na definição das políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, concorda-se com Pletsch (2020) sobre a evolução dessas normativas permitir a compreensão sobre a política de inclusão educacional como uma proposta robusta, que deve ser

---

<sup>33</sup> Para fins deste estudo, buscou-se atentar para a meta quatro, a qual dispõe sobre o público-alvo da educação especial/inclusiva, trazendo como objetivo a universalização do acesso à educação básica e ao AEE, para a população com deficiência, na faixa etária de quatro a dezessete anos, que conviva com o transtorno global do desenvolvimento, as altas habilidades ou superdotação, de preferência na rede regular de ensino, por meio de um sistema educacional inclusivo. A meta quatro compreende dezenove estratégias com foco na expansão do AEE por meio de salas de recursos multifuncionais e parcerias público-privadas.

fomentada por uma educação pautada nos direitos humanos. Segundo a autora, a inclusão abrange “a combinação de três elementos: 1) no desenvolvimento dos sujeitos; 2) na pluralidade cognitiva; e 3) na convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos” (PLETSCH, 2020, p. 63).

Na mesma direção, Zardo (2012) aponta que as políticas de inclusão transformativas podem considerar a deficiência como categoria política, com vistas à promoção da igualdade, participação e autonomia dos estudantes com deficiência, de maneira a contrapor-se aos interesses partidários ou de grupos corporativistas.

De acordo com Ball (2014), os jogos de influências, ao serem tensionados por interesses econômicos do cenário mundial, exercem formas de poder na produção de políticas educacionais. Tais políticas incorporam, em seus textos, intenções que podem emperrar o direito à educação como facilitador da emancipação social, principalmente para grupos marcados e estigmatizados pela diferença. Para além disso, algumas delas, apesar de travestidas de um discurso humanitário, contraditoriamente materializam as políticas neoliberais, reproduzindo as relações excludentes do capitalismo.

O fato é que, no cenário nacional, as expressivas alterações dos índices educacionais em relação à escolarização das pessoas com deficiência podem ser analisadas sob a égide da gestão governamental, em 2003, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Foi nesse interim que emergiram as ações e o debate que instituíram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e um conjunto de diretrizes que, posteriormente, demandaram outros programas e normativas para sua operacionalização.

A partir dos anos 2000, a educação especial no Brasil passou a receber um tratamento diferenciado nos campos da legislação e da política educacional, o que possibilita afirmar a existência de um movimento que atribuiu significado diferenciado às pessoas com deficiência em relação a governos anteriores. De acordo com Baptista (2019), a meta de inclusão escolar passou a “integrar um plano de ação, que tendia a buscar que os direitos sociais ganhassem efetividade, envolvendo diferentes grupos que têm um histórico de desvantagem, como ocorre com as pessoas com deficiência” (p. 11).

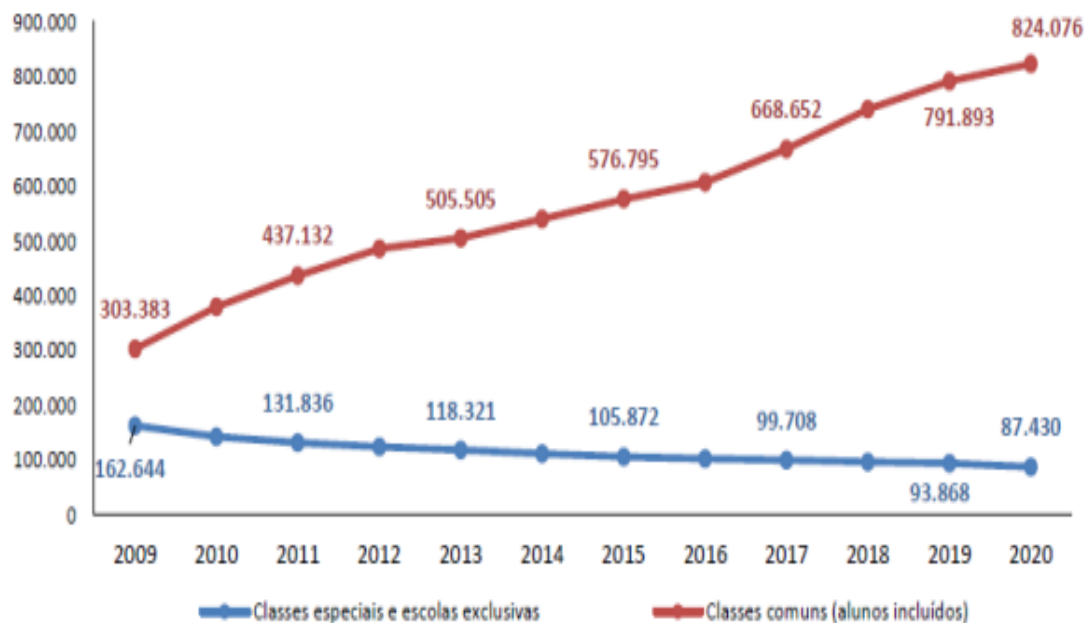
## 2.1 POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: AVANÇOS OU RETROCESSOS?

Conforme exposto, as repercussões da perspectiva inclusiva passaram a ser operacionalizadas, mais aprofundadamente no campo da educação especial, a partir dos anos

2000. Isso se deu, sobretudo, pela emersão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a qual robusteceu o debate sobre acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas comuns de instituições escolares do ensino regular, com oferta de atendimento educacional especializado (AEE) complementar e/ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2008).

De modo a perceber as repercussões dessa política, o gráfico abaixo apresenta os dados de matrículas do público-alvo da educação especial (PAEE) entre os anos de 2009 e 2020:

Figura 1 – Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento



Fonte: Elaborado por Inep (2020) com base nos dados do Censo da Educação Básica 2020.

A análise do gráfico evidencia que, no período entre 2009 e 2020, houve o aumento de matrículas de alunos PAEE nas classes comuns das escolas regulares e, conseqüentemente, a redução de matrículas deste público nas classes especiais e escolas exclusivas. Tais dados configuram o encorajamento das políticas educacionais nacionais para a escolarização de estudantes PAEE por meio de variadas ações e programas voltados a este público.

De acordo como Baptista (2019), é preciso problematizar os dados quantitativos do acesso do PAEE às escolas comuns, haja vista que apesar dos indicadores demonstrarem compromisso e responsabilização da esfera pública com esta população, há de se refletir sobre a atenção destinada aos dados quantitativos como forma de justificação de acordos

governamentais firmados no contexto internacional. Essa interpretação se sustenta no fato de que a educação das pessoas com deficiência tem sido insuficientemente reduzida ao seu acesso e permanência nas salas comuns do ensino regular e, conforme já sinalizado, é mais que necessário que todos os estudantes interajam, ativamente, nos ambientes escolares.

Ao compreender que os avanços para o direito humano à educação inclusiva requerem, para além do acesso, condições materiais de permanência, com qualidade, nas instituições de ensino e envolvimento de toda comunidade escolar, é necessário superar as distintas barreiras que atravessam o cotidiano das escolas. Desse modo, as condições de materialização da educação inclusiva, como direito, devem ser analisadas de forma a contemplar dimensões como a participação, o apoio e o desempenho escolar. Para essa compreensão, buscou-se apresentar, de forma sucinta, as mais atuais políticas educacionais inclusivas do contexto nacional.

### **2.1.1 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

De acordo com Correia e Baptista (2018), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva teve o processo de elaboração logo após a realização da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a qual buscou assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além da defesa da aprendizagem ao longo da vida. Em 2007, um grupo de trabalho<sup>34</sup> designado pelo Ministério da Educação (MEC) trabalhou na elaboração de um documento síntese, que fosse produto de debates entre gestores e pesquisadores da educação especial, anunciando as diretrizes que passariam a organizar os investimentos da política brasileira para a área.

O documento orientador de 2008 apresenta como principais objetivos regulamentar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos PAEE nas escolas regulares e garantir a transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a superior, representando importante iniciativa, que impulsionou a reformulação dos sistemas educacionais brasileiros em sistemas educacionais inclusivos, uma vez que a partir dela outras normativas foram criadas, com vistas à ampliação da educação inclusiva.

A PNEEPEI contribuiu para a definição do público ao qual se vincula a educação especial e para o fortalecimento da perspectiva inclusiva por meio da acessibilidade, de maneira

---

<sup>34</sup> Instituído pela Portaria nº 555/2007 e prorrogado pela Portaria nº 948/2007, o grupo de trabalho era composto pela Secretária de Educação Especial, Diretora de Políticas de Educação Especial, Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino, Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial; participavam também docentes de instituições de ensino superior (UFMS, UFRGS, UnB, Unesp, UFSCar, Unicamp, UFC, UFSC e UFSM).

que o AEE não substitua a escolarização. Destaca-se, portanto, que, ao contrário do que pode se supor, a PNEEPEI não se reduz ao atendimento educacional especializado.

O AEE, ofertado de forma a complementar ou suplementar às atividades e formação dos estudantes, não representa modalidade substitutiva da escolarização. Os atendimentos ocorrem em salas de recursos multifuncionais<sup>35</sup> que cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, e possuem equipamentos, recursos de acessibilidade<sup>36</sup> e materiais pedagógicos, que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impeçam a participação dos estudantes com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

A PNEEPEI demarcou um aumento significativo de matrículas de estudantes PAEE, aqueles que apresentam uma deficiência caracterizada por impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais podem ter tido sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade em condições de igualdade obstruída pelas diversas barreiras à interação; alunos com transtornos globais do desenvolvimento, os quais apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais ou na comunicação, além de possíveis estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo infantil; alunos com altas habilidades ou superdotação, que são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 7).

Conforme essa política, o AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da

---

<sup>35</sup> O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído em 24 de abril de 2007, por meio da Portaria Ministerial Normativa nº13. Nessa perspectiva, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade objetivou distribuir recursos tecnológicos para apoiar a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais com vistas a favorecer o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino. (BRASIL, 2006, p. 14).

<sup>36</sup> De acordo com a NBR 9050 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004), acessibilidade representa a possibilidade e condição de percepção, alcance e entendimento para utilização e autonomia de edificações, espaços, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Os parâmetros de acessibilidade são estabelecidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050, 2004). O Decreto nº 5.296, de 2004, também apresenta o conceito do “Desenho Universal” considerado neste documento legal como: “concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.” (LIMA, 2007). Este conceito contempla a realidade da diversidade humana e precisa estar presente nos processos de formação de engenheiros, arquitetos, na consecução de edificações e de produtos. Assim, os ambientes e produtos seriam originalmente criados buscando atender a diversidade da população, sendo dispensáveis os investimentos em reformas e adaptações para atender a um grupo específico de pessoas. O Desenho Universal não se destina exclusivamente à concepção e ao desenvolvimento de espaços e artefatos. Também se aplica à ação educacional, quando esta é preparada e exercida levando-se em conta a diversidade existente na escola e o seu valor para a qualidade das interações que uma educação para todos requer. (BERSCH, 2008).



escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ocorrer em centro de atendimento educacional especializado, de instituição especializada da rede pública, ou de instituição especializada comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos, conveniada com a secretaria de educação ou órgão equivalente nos estados, no Distrito Federal ou nos municípios (BRASIL, 2010, p. 59).

A política define que, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial. As atribuições do professor também são definidas, devendo o educador realizar esse atendimento considerando as habilidades e as necessidades específicas dos estudantes. A partir das atribuições do professor do AEE, reconhece-se que a interlocução entre a sala de recursos e as classes de ensino regular expressa e fortalece o trabalho pedagógico no qual o planejamento das atividades, o conhecimento especializado, a usabilidade de tecnologias assistivas, a preparação de técnicas apropriadas e metodologias adequadas figuram em contributo ao processo de inclusão.

Os trabalhos de Pletsch (2014), Mantoan (2017), Mendes (2019), Manzini (2018), Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) e Glat (2018), entre outros autores, realizam importantes análises sobre a contribuição dessa política na inclusão de estudantes que são seu público-alvo, assim como os estudos do Observatório Nacional da Educação Especial (Oneesp) (2011), que procuram articular a produção científica, em contextos de redes colaborativas de pesquisa, com o foco em políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira.

As principais preocupações observadas nesses estudos, quanto a essa política, referem-se à organização do atendimento educacional a alunos com idades e deficiências díspares; à compreensão dos professores quanto ao AEE oferecido nas SRM; à relação entre o currículo das SRM e das classes comuns frequentadas pelos estudantes; ao planejamento e desenvolvimento de ensino dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas salas de recursos; aos limites e possibilidades oferecidos pelas SRM como serviço de apoio a todos os tipos de alunos; à avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais e à formação de professores para a inclusão escolar.

Alguns pontos de reflexão acerca da PNEEPEI referem-se à atuação complexa do professor da sala de recursos, o qual deve desenvolver habilidades para trabalhar com estudantes que possuem distintas necessidades educacionais. Tal fator sugere um atendimento baseado na simplificação e no barateamento de custos educacionais, sendo, portanto, paliativo e não preventivo na intervenção educacional desses estudantes, podendo ser benéfico para alguns, mas não para todos os alunos. Outros pontos a serem considerados são: a falta de

responsabilização da escola pública, a qual projeta no AEE a solução para as adversidades inerentes à inclusão, sem se preocupar em realizar mudanças estruturais no âmbito educacional como um todo; a destinação de recursos para o setor privado, investimento esse, que poderia melhorar a qualidade da escola pública, mas ao invés disso ocasiona o fortalecimento da filantropia e a terceirização no setor. Tais fatores remetem a uma concepção de educação assistencialista, um favor e não um direito.

Não se pode negar que a proposta da PNEEPEI foi também atravessada por disputas e embates que ocorreram em função das resistências e tentativas de radicalização dos setores de instituições filantrópicas<sup>37</sup>. No entanto, em janeiro de 2008, a SEESP apresentou outra versão da política, prevendo o AEE em sala de recursos e centros de ensino especializado. Destaca-se que a política não requereu o fechamento de escolas especializadas por não conceber a exclusão de tais alternativas à escolarização, já que são importantes para uma parcela do PAEE, e sim a discussão acerca dos objetivos destas escolas.

Estudos de Mendes (2019)<sup>38</sup> tecem indicações para o avanço nesta política, apontando para a necessidade de ampliação do acesso às escolas comuns, melhorias na política de formação de professores da educação geral e da Educação Especial; mudança na concepção do AEE por meio da oferta de uma rede de serviços diversificados, sendo a SRM apenas uma das possibilidades; ênfase em medidas preventivas e não exclusivamente remediativas.

O trabalho de Correia e Baptista (2018) aponta os desafios que se expressam na aprendizagem de sujeitos que estiveram historicamente em espaços especializados, e que, agora, encontram-se inseridos em espaços comuns, admitindo-se que a experiência de pouco mais de uma década da PNEEPEI é bastante recente “para ser interpretada à luz de velhos referenciais de ensino e de aprendizagem.” (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 729).

---

<sup>37</sup> A proposta recebeu críticas das instituições filantrópicas privadas segregadas, ocasionando, por meio do Decreto Presidencial nº 6.253 de novembro de 2007, a continuidade de destinação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas com atuação exclusiva na educação especial.

<sup>38</sup> Enicéia Mendes, em *live* sobre a nova política de educação especial realizada no dia 01/10/2020, no canal Farol da UFSCAR, afirma a necessidade de mudanças na PNEEPEI, a saber: mudanças conceituais do modelo médico para o modelo social de deficiência; mudanças legais que possibilitem o debate e a instituição do Plano Educacional Individualizado e uma reavaliação anual de forma de auxiliar a prática pedagógica de professores no processo de avaliação do progresso educacional dos alunos PAEE e mudanças nas políticas de prevenção por meio do programa nacional de estimulação precoce, nas políticas de formação com foco na formação inicial de professores (no ensino comum sugere-se a inserção de disciplina obrigatória de educação especial e inclusiva em todos os cursos de licenciatura; no ensino especial sugere-se a profissionalização, via licenciatura em educação especial) e mudanças nas diretrizes de identificação da deficiência, a qual ainda é arraigada a laudo médico: sugere também uma avaliação multiprofissional e a implantação de centros multidisciplinares de avaliação e acompanhamento).

Em suma, o que se pode evidenciar por meio desta política é que há um movimento progressivo da educação especial nacional com vistas à escolarização do PAEE como um direito. Essa normativa permitiu a organicidade de variados programas, bem como linhas de organização dos gestores, cujos propósitos indicavam o fortalecimento do AEE enquanto ação não substitutiva da escolarização. Não se pode deixar de mencionar a existência de desafios em relação ao AEE e seu encadeamento com a sala de recursos de maneira a não interpretar este serviço como modelo exclusivo de atendimento, mas reflete-se sobre sua necessária articulação com os demais setores das unidades escolares.

Conforme evidencia Baptista (2019), as investigações científicas sobre a PNEEPI têm enfatizado a importância da formação docente para os servidores do AEE, o fomento à processos educacionais por meio de adequações que busquem não pauperizar os conteúdos curriculares, e “a atenção ao papel de instituições não escolares que muitas vezes são confundidas com escolas.” (BAPTISTA, 2019, p. 16).

Ocorre que, no ano de 2016, o Brasil assistiu a um golpe de Estado que destituiu a presidente Dilma Rousseff, democraticamente eleita. O vice-presidente Michel Temer, ao assumir a presidência, redefiniu o Plano de Governo, apresentando projeto que previa a reorganização de diversos setores, principalmente na área de políticas sociais. Neste contexto, houve o início da revisão da PNEEPEI, a qual não avançou por falta de articulação política e baixa popularidade governamental (PLETSCH; SOUZA, 2021).

Neste decurso, o país presenciou o avanço de discursos conservadores de extrema direita que colaboraram para a eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018. No segundo ano de mandato, em meio à pandemia do novo coronavírus, o governo federal publicou o Decreto nº 10.502, em 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (PNEE-EIALV). O texto, porém, foi veementemente repudiado por pesquisadores, organização de pais e de pessoas com deficiência, dentre outros atores sociais, o que será detalhadamente elucidado a seguir.

### **2.1.2 A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida**

As disposições gerais da PNEE-EIALV (BRASIL, 2020) definem como objetivo fornecer mais flexibilidade aos sistemas de ensino, na oferta de alternativas como classes e escolas comuns inclusivas, classes e escolas especiais, classes e escolas bilíngues de surdos, segundo as demandas específicas dos estudantes.

Esse documento foi elaborado ao longo de dois anos, tendo iniciado no pós-golpe, durante o governo do ex-presidente Michel Temer, e contou com a participação de entidades, famílias e lideranças que representam as pessoas com deficiência, fator que mobilizou críticas de variados segmentos sociais, revelando a política educacional como um palco de disputas e interesses antagônicos.

A proposta da PNEE-EIALV apoia-se na prerrogativa de que apesar da relevância dos sistemas inclusivos, alguns estudantes não estariam se beneficiando da escola comum. Esta norma busca a implementação de opções mais personalizadas para estudantes com dificuldades de aprendizagem matriculados em classes regulares. Entre as propostas da política estão a transferência para classes especiais que podem ser criadas na mesma escola, a migração para escolas especiais, quando for a opção escolhida pela família, ou a mudança para classes bilíngues ou escolas bilíngues.

No artigo 2º, inciso I<sup>39</sup>, o texto considera que a educação especial é uma modalidade escolar que deve ser oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A medida se apresenta como um retorno de concepções obsoletas, vinculadas à possibilidade de integração educacional e segregação, representando um retrocesso de 30 anos na luta pela educação inclusiva, já que perde a noção de transversalidade na educação e retoma a função substitutiva da escola, reforçando a escolarização via Terceiro Setor. Nesse ponto, corre-se o risco de que o reforço da educação segregada e a possibilidade de transferência de recursos para setores privados reavivem o modelo clínico, remontando à possibilidade de abertura de clínicas e espaços para atividades variadas, e não para a educação.

De acordo com o texto, a escolarização prevista na meta 4 do Plano Nacional de Educação poderá ocorrer em escolas especiais, o que representa um regresso e a desvalorização de um trabalho de conscientização para a efetivação de direitos que vem sendo desenvolvido há anos, tendo em vista que a maior parte dos alunos com deficiência já está incluída na escola regular. Para além disso, estudos consolidam a importância do convívio com a diferença e a qualidade no ambiente inclusivo, que é benéfica para todos. Conforme explicitam Pletsch e Souza (2020), chama atenção, no documento, o desprezo de toda produção científica nacional dos “últimos anos sobre os avanços legais, pedagógicos e científicos envolvendo a

---

<sup>39</sup> “Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se: I - Educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;” (BRASIL, 2020, *online*).

escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 1298).

A política foi impulsionada por instituições que atuam no segmento (e possivelmente estariam interessadas nos recursos do Fundeb) e pelo movimento de pais de estudantes que apresentam limitações mais severas no comportamento e na aprendizagem, os quais se manifestaram insatisfeitos com o atendimento nas escolas regulares e, equivocadamente, percebiam na política anterior uma radicalização que limitava esses estudantes à educação regular. Para Mendes (2019):

A maioria dos estudantes do PAEE pode e deve estudar nas classes comuns das escolas regulares. Entretanto, uma pequena parcela desta população não se beneficiará do ensino ministrado em tal contexto, dado que precisa de programas alternativos, incluindo currículos muito mais flexíveis que possam acomodar condições sociais, comportamentais, emocionais, cognitivas, de saúde e necessidades de formação profissional do aluno, que são muito peculiares. E se todos os países ainda mantêm este tipo de provisão, não há razões para o Brasil querer extirpar tais instituições de sua história. (MENDES, 2019, p. 18).

A proposta de Mendes (2019), de certa forma, reforça o atendimento educacional segregado e justifica o apelo à PNEE-EIALV, mostrando-se aqui a principal crítica tecida à autora. A política foi também impulsionada pelo movimento de pais e de estudantes com deficiência auditiva, surdos e surdocegos. Depreende-se que essa normativa centra-se na educação desse público, visto que a comunidade surda pareceu apontar que havia uma fragilidade da política anterior. Conforme evidencia o estudo de Dias *et al.* (2020), o bilinguismo<sup>40</sup> na educação dos estudantes surdos não vinha acontecendo como determina a legislação, uma vez que as políticas públicas relacionadas a essa questão não favoreciam essa orientação.

Setores sociais alinhados à educação de surdos apresentaram defesa do decreto, alegando que os direitos dos surdos foram ampliados pela normativa. Os espaços educacionais segregados em escolas bilíngues são tradicionalmente defendidos pela comunidade surda, uma vez que “acreditam que, como grupo linguístico minoritário, usuário de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), somente agrupados com os seus pares é possível desenvolver a cultura e a identidade surda.” (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 1299). Entretanto, contrariamente a esta

---

<sup>40</sup> O inciso II, do artigo 2º, trata da educação bilíngue de surdos, definindo-a como uma modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos estudantes surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Libras.

proposta, as pessoas com deficiência, em âmbito internacional e no contexto brasileiro, se utilizam do lema “Nada sobre nós sem nós”<sup>41</sup>, o que desvela uma pauta articulada aos direitos humanos, que busca romper com princípios segregadores. Nesse sentido, é importante destacar que já são garantidos no ordenamento jurídico nacional<sup>42</sup> os direitos educacionais e linguísticos das pessoas surdas. Assim, emerge a indagação aos movimentos das pessoas surdas em relação à defesa deste decreto, que soa como retrocesso e coloca em risco os direitos da maior parte da população com deficiência no país.

Além disso, a partir de uma análise abreviada da política é possível inferir que os incisos III, IV e V,<sup>43</sup> do Capítulo I, trazem as definições de políticas educacionais equitativas, inclusivas e de aprendizado ao longo da vida com uma tônica de novidade quando, na verdade, essas concepções já faziam parte de relatórios da ONU em 1996, por meio do trabalho organizado por Jacques Delors, assim como estiveram presentes na Convenção Internacional de 2007, a qual embasou toda a política anterior.

No Capítulo IV, inciso IV,<sup>44</sup> observa-se uma mudança no conceito de AEE, cuja escolha fica a critério da família, o que sugere a transferência de recursos para outros atendimentos, o que pode evocar o interesse de monetização de instituições filantrópicas que atuam na área, o que sugere que o discurso solidário, assistencialista e caritativo da oferta de uma educação que abranja as necessidades da pessoa com deficiência, apresentado nesta política, desvela, na verdade, interesses econômicos, haja vista o funcionamento do financiamento da educação

---

<sup>41</sup> O lema anuncia a concepção de que nenhuma diretriz deve ser decidida sem a plena e direta participação dos grupos a quem se destina uma política. Em sua essência, a máxima está atrelada ao conceito de participação plena das pessoas com deficiência em assuntos que lhes dizem respeito.

<sup>42</sup> A LBI de 2015 garante, em seu artigo IV, a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.” (BRASIL, 2015, *online*).

<sup>43</sup> “III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade; IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo; V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;” (BRASIL, 2020, *online*).

<sup>44</sup> “IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2020, *online*).

pública brasileira como espaço de disputas. Na mesma direção, Pletsch e Souza (2021) apontam que:

a nova política federal institui o primado da família na escolha do tipo de educação a ser oferecida aos seus filhos, segundo o discurso neoliberal da soberania do consumidor em eleger livremente o melhor provedor de serviço educacional (SILVA *et al.*, 2020; PEREIRA; PLETSCHE, 2021, no prelo), dessa forma desresponsabilizando o Estado pela educação de crianças e jovens com deficiência. (p. 1297).

O Capítulo V da nova política apresenta uma problemática conceitual ao considerar, como recursos, diversos serviços da educação especial, incluindo-se as salas de recursos. Um ponto curioso do texto é o fato de haver a sugestão de considerar as escolas regulares como instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado, no entanto, não há clareza quanto às formas de organização e as SRM desaparecem no texto, o que sugere a dúvida se o AEE será substituído e se a exclusividade será nos atendimentos extraclasse, o que representaria mais um retrocesso.

Uma reflexão sobre as razões para a instituição de uma nova política de educação especial no país leva a crer na escolha pela permanência de uma polarização política, radicalizada desde o Golpe de 2016, percebendo-se na transmutação – e não na revisão de políticas educacionais – o ideal para o atendimento educacional do PAEE. Esta observação traz questionamentos importantes sobre essa radicalização. Pensa-se que as mudanças são necessárias não para desfazer o que já tem sido feito, mas é preciso revisar para alcançar as metas que beneficiem este público-alvo.

De maneira geral, ao analisar os 12 anos da PNEEPEI e ao se traçar um contraponto com a nova política, observa-se que as diretrizes da primeira política são bem claras e que houve avanços na política de educação escolar, confirmados pelas políticas de financiamento de educação, desenvolvidas pelo governo federal até 2016, que repercutiram na incorporação das matrículas dessa modalidade de ensino nos sistemas educacionais brasileiros.

Destacam-se, ainda, as ações de disseminação da PNEEPEI representadas pelas estratégias de formação de professores e a conjuntura política e econômica, que à época de sua formulação e implantação, contou, por exemplo, com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) no desenvolvimento de programas, projetos e na implementação de ações de formação, tais como o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Formação em Educação Inclusiva e o Programa de Apoio à Educação Especial; no mesmo período, no contexto nacional, intensificavam-se as propostas de ampliação das universidades, das políticas

afirmativas, além da ampliação de programas e benefícios sociais como salário família e o Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola.

Quanto à PNEE-EIALV, observa-se que esta política desenvolveu-se em um cenário de profundas incertezas e contradições nos campos político, econômico e social. É possível exemplificar tais incertezas e contradições citando escândalos de corrupção; situações de liberdade de expressão ameaçada; política econômica controversa, revelada pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), a qual instituiu o novo regime fiscal, prevendo o congelamento de gastos durante 20 anos agravamento da economia pela pandemia do novo coronavírus. Além disso, não se pode deixar de citar o desmonte no financiamento das políticas de ciência e desenvolvimento no país; a política de meio ambiente e de saúde que se revelavam dramáticas; o desmonte, também, das universidades públicas com a redução do financiamento e da autonomia das instituições e o incentivo às privatizações.

O cenário revela, ainda, perspectivas restritas de financiamento e descaso com a educação básica, bem como tensões no âmbito escolar, já que salas de recursos não têm sido criadas, enquanto as matrículas crescem na sala comum, o que desvela uma tendência de aumento dos encaminhamentos para instituições especializadas, assim como o aumento na demanda de outros serviços, tais como saúde, reabilitação, assistência social, profissionalização, intervenção precoce, programas de transição. Esse ciclo acaba gerando reforço à terceirização, privatização, filantropia e assistencialismo, fatores que ocasionam a precarização da educação nacional e sua desvinculação da esfera do direito.

A política geradora da PNEE-EIALV foi formulada em um contexto de contradições do sistema capitalista do qual faz parte, dificultando, assim, a estruturação de sociedades pautadas no respeito aos direitos humanos. Acredita-se que o desrespeito ao seu público-alvo e aos anos de lutas por reconhecimento são fatores que definem sua proposta, a qual privilegia a segregação em instituições filantrópicas de cunho privado. Nesse sentido, concorda-se, ainda, com a afirmação de Zardo (2012, p. 94), que já sinalizava que “enquanto o direito à educação para este segmento for considerado pauta de política partidária na busca pela conquista e manutenção do poder nos órgãos públicos, o sentido da política pública estará profundamente comprometido.”

Especialistas, instituições, movimentos representativos e, principalmente, as pessoas com deficiência e com demandas educacionais especiais empreenderam severas críticas à PNEE-EIALV e impulsionaram movimentos de resistência, conforme têm feito e vivenciado historicamente. De acordo com Pletsch e Souza (2021):



As organizações científicas como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a sociedade civil se mobilizaram e mais de 20 pedidos de ingresso de *amici curiae* (amigos da corte) foram apresentados ao STF. No âmbito da defesa pela suspensão do decreto criou-se o movimento Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, que representa mais de 40 entidades da sociedade civil, incluindo a Associação Nacional de Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e dos Idosos (AMPID), em defesa aos princípios da política de educação inclusiva, conforme disposto na CDPD. (p. 1298).

No bojo das discussões, a “nova velha política” foi suspensa por medida cautelar do Supremo Tribunal Federal. Conforme evidenciam Pletstch e Souza (2021, p. 1298):

O texto da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a) toma como base dados oficiais como, por exemplo, as matrículas insuficientes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a falta de qualificação dos professores para atuar com esses alunos para justificar e defender a segregação. O que o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), em medida cautelar, de 1º de dezembro de 2020, suspendendo o decreto 10.502 que institui a referida política, afirma que a regra não pode ser usada para “uma involução na proteção de direitos desses indivíduos”, referindo-se às pessoas com deficiências. (p. 24).

Destaca-se, ainda, que o Decreto nº 10.520/20 foi revogado pelo recém-empossado presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras decisões, no início do mandato em 2023. A expectativa é que o novo governo reassuma o compromisso com a inclusão e que a escola inclusiva possibilite resultados positivos para todas as pessoas. A revogação, apesar de relevante e de ter sido comemorada por entidades partícipes da Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, parece não ser suficiente. São necessárias outras e novas medidas e políticas públicas para esta população. A recriação da Secadi<sup>45</sup> desponta como um retorno do fortalecimento e da atenção especial aos grupos historicamente excluídos.

Reitera-se, com este capítulo, predileção e proposição por uma “educação pública, universal, gratuita, referendada socialmente e pelos princípios dos Direitos Humanos.” (PLETSCH; SOUZA, 2021). Concorde-se que o desafio é qualificar e ampliar o financiamento da escola pública brasileira, de forma a acolher a diversidade e a pluralidade que a constituem, desse modo, não cabe ao Poder Público eximir-se de sua responsabilidade com a inclusão de

---

<sup>45</sup> A exclusão da Secadi, nos primeiros dias do governo Jair Bolsonaro, funcionou como estratégia para eliminar as temáticas de direitos humanos, de educação étnico-racial e diversidade nas pautas governamentais. Desse modo, várias iniciativas contrárias às medidas de inclusão na educação foram adotadas durante os quatro anos desse governo. O MEC, por exemplo, revogou portaria sobre cotas na pós-graduação, abandonou pacto de direitos humanos no ensino superior, mudou exigências de editais de livros e fez uma campanha para banir determinados temas da prova do Enem.

todos os estudantes, recorrendo e/ou delegando esta responsabilidade às escolas especializadas ou outras classes e institutos. Finalmente, entende-se que “a via mais potente para o desenvolvimento da pessoa com deficiência é a convivência com os demais e vice-versa, pois é na interação com a diferença que nos humanizamos.” (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 1230).

### **CAPÍTULO 3**

## **A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO DISTRITO FEDERAL PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

O presente capítulo se propõe a discutir a estruturação do ensino no DF, para o atendimento aos estudantes com deficiência visual, considerando a importância de compreender e problematizar as condições desta organização para a materialidade de sua inclusão escolar. Busca-se desvelar como a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem alinhado o sistema de ensino local à política nacional de educação inclusiva.

Nessa perspectiva, propõe-se tecer algumas reflexões sobre as normativas distritais e, para além disso, empreender considerações acerca do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais, levando-se em conta o ingresso de seu público-alvo no sistema de ensino do DF. Serão também tecidas algumas reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado, o qual, como já elucidado, figura em importante estratégia para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual na educação básica.

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2018), o Caderno de Instruções define que deficiência visual é a perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando o nível, podendo ser classificada como cegueira ou baixa visão. A cegueira é caracterizada pela perda total da função visual, que leva o aluno a utilizar o Sistema Braille, os recursos didáticos e tecnológicos e os equipamentos especiais para o processo de comunicação, leitura e escrita. A baixa visão caracteriza-se pela perda parcial da visão e com capacidade potencial de utilização prejudicada para atividades escolares e de locomoção, mesmo após o melhor tratamento ou máxima correção óptica específica, necessitando, portanto, de recursos educativos especiais (BRASIL, 2018).

Segundo Bill (2017), a deficiência visual é classificada em congênita ou adquirida. A deficiência visual congênita decorre de doenças congênitas ou hereditárias, que se desenvolvem até os 5 anos de idade. A deficiência adquirida se desenvolve depois dos 5 anos de idade, e é decorrente de patologia tardia ou, ainda, de traumas oftalmológicos acidentais. Destarte, fica claro que as crianças que possuem deficiência visual congênita possuem demandas educacionais distintas daquelas que apresentam deficiência visual adquirida, haja vista que estas tenham desenvolvido potencial visual, conservação de imagens e memória visual.

A literatura acerca da escolarização de crianças com deficiência visual anuncia que a parceria família, escola e profissionais especialistas, tanto médicos oftalmologistas quanto educadores, é crucial para que se alcance melhores condições para o desenvolvimento dessa

população. No contexto da inclusão dessas crianças no ensino regular, é mais do que necessário que as práticas educativas se utilizem de recursos pedagógicos e estratégias que colaborem com seu estímulo e com sua aprendizagem. De modo a vislumbrar estas estratégias, a presente análise busca conceber a processualidade do ingresso de crianças com deficiência visual no sistema de ensino público no DF.

### 3.1 OFERTA E ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ORIENTAÇÕES NACIONAIS E DISTRITAIS

Em se tratando da forma que o sistema de ensino no DF se articula para atender todo o seu público discente, o documento Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), da SEEDF, preconiza que a educação especial, na perspectiva inclusiva, objetiva ensinar com qualidade a todos os seus estudantes, sem distinção, favorecendo condições para sua acessibilidade, permanência e desenvolvimento.

Conforme já evidenciado, o panorama da política de educação para pessoas com deficiência, no Brasil, permitiu a identificação de alternâncias nas orientações das normativas, na estruturação da oferta do AEE e, por conseguinte, a transição da concepção de educação especial, partindo da guisa do modelo médico-clínico para alcançar o modelo social de deficiência, o qual certifica a existência de impedimentos basilares na sociedade que podem obstruir a participação e dificultar a inclusão e a aprendizagem desses estudantes. A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, é orientada por este último modelo e propõe uma reorganização dos sistemas de ensino para acolher a todos.

Ao analisar a história da educação especial do Distrito Federal, Vilas Boas (2014) constata a institucionalização desta modalidade educacional em meados da década de 1970, e indica que no DF já havia estudantes com deficiência matriculados em centros especializados de ensino, os quais contavam com equipes multiprofissionais para a identificação dos chamados “alunos excepcionais”, desvelando o caráter integracionista deste período. Nesse interim, estudantes com deficiência visual dispunham de classes especiais, classes comuns ou instituição especializada fora do ensino regular.

Atualmente, quanto à estrutura organizativa, a SEEDF dispõe de uma subsecretaria específica para tratar da modalidade de ensino inclusivo, denominada Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (Subin), a qual responde pela Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimentos Educacionais Especializados. Essa última coordena cinco gerências: a Gerência de Acompanhamento dos Centros Especializados, a Gerência de Atendimentos Educacionais

Especializados, a Gerência de Educação de Jovens e Adultos Interventiva, a Gerência de Programas, Projetos, Parcerias e Temáticas Especiais (DISTRITO FEDERAL, 2022, *online*).

Além da organização da SEEDF, o DF dispõe de robusto aparato legal e de orientações que visam regulamentar e responder os objetivos das políticas educacionais nacionais para garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência. A Resolução CNE/MEC nº 2, de 2001, instituiu as diretrizes para a educação especial na educação básica no contexto nacional; no DF, a Lei 3.218, de novembro de 2003, dispôs sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas públicas, propondo-se uma adequação da Resolução de 2001, e a Lei nº 4.317, de abril de 2009, instituiu a Política Distrital para a Integração da Pessoa com Deficiência, buscando assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais dessas pessoas. Esses dois instrumentos destacam-se pela busca da inclusão escolar de pessoas com deficiência, abrangendo aspectos relacionados à matrícula e à formação profissional, requerendo uma organização dos sistemas de ensino pautada nestes pressupostos.

Quanto à Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF), datada de 1993, em seu artigo 221, a educação é abordada como direito de todos, ordenando-se nos ideais democráticos e no respeito à humanidade e à valorização da vida. O documento visa à formação integral da pessoa humana e sua preparação para o exercício da cidadania e do trabalho, englobando a formação nas áreas cognitiva, afetivo-social e físico-motora. Segue também princípios de respeito ao pluralismo de ideias, de pensamentos filosóficos e políticos, de universalização do atendimento educacional, da sua gratuidade e garantia de acesso e permanência a todos, sem distinção.

O Decreto nº 22.912, de 2002, dispõe sobre atendimentos especializados, declarando que os serviços devem ser oferecidos aos alunos com deficiência após avaliação psicopedagógica, matriculados em entidades educacionais públicas e privadas, bem como em classes comuns ou especiais no DF. Destaca-se que a classe especial tem caráter transitório para alunos com severos comprometimentos de aprendizagem e/ou comunicação e que necessitam de apoio intenso e contínuo. Desse modo, o atendimento em salas especiais não deve ter um caráter permanente. Os serviços ofertados visam colaborar para que o estudante ultrapasse as barreiras que o impedem de vivenciar a escolarização em salas regulares de integração inversa, cuja constituição obedece a “proporção de 1/3 de alunos sem deficiência, nas áreas de Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva, Deficiência Física e Condutas Típicas de Síndrome.” (DISTRITO FEDERAL, 2020, *online*).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>46</sup> corroborou para que o Brasil assumisse um compromisso com a inclusão em caráter internacional. As salas de recursos multifuncionais apresentam-se como ferramentas cruciais neste processo. A menção a estes espaços ocorreu no âmbito do Plano Nacional de Educação, de 2007, o qual traçou diversas metas, em variados níveis educacionais, por meio da adoção de uma visão sistêmica, com ênfase na quebra de barreiras na educação das pessoas com deficiência.

Na mesma direção, o Decreto nº 7.611, de 2011, definiu as salas de recursos multifuncionais como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado”. O caráter multifuncional destes espaços decorre do fato de serem equipados para atender pessoas com vários tipos de deficiência, permitindo-se um olhar singular para cada estudante, de maneira a coibir um enfoque coletivo para cada deficiência.

Ao realizar uma análise destes dispositivos, fica implícito o dever do poder executivo de fomentar programas na educação especial que atendam às necessidades dos alunos com deficiência matriculados nos variados níveis e modalidades de ensino, inclusive em instituições privadas. De forma semelhante, é dever estatal assegurar as matrículas desses alunos em escolas próximas às suas residências. Para além disso, os dispositivos reforçam que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, por meio da participação da família e em articulação com outras políticas públicas.

Nesse sentido, as salas de recursos passam a ter centralidade, não porque exerçam o dever de escolarizar os estudantes, mas sim de apoiá-los em sua aprendizagem, por meio de recursos, materiais, instrumentos e estratégias adequadas para seu desenvolvimento. A implantação das salas de recursos obedece a critérios estabelecidos pela Nota Técnica nº 11/2010, instituída pelo Ministério da Educação. Assim, o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais<sup>47</sup> possui os seguintes objetivos:

---

<sup>46</sup> Em direção que coaduna com a Convenção de 2006, a recente Lei nº 6.637, de 20 de julho de 2020, estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Distrito Federal, destinada a estabelecer orientações normativas que objetivam assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de equidade de todos os direitos humanos e fundamentais das pessoas com deficiência da capital federal. Para mais informações, sugere-se: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f82224a2df8f4c5aba3f200f1941c6a0/Lei\\_6637\\_20\\_07\\_2020.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f82224a2df8f4c5aba3f200f1941c6a0/Lei_6637_20_07_2020.html)

<sup>47</sup> É importante destacar que as salas de recursos multifuncionais ficam localizadas nas escolas de educação básica. Seu papel é o de oferecer o atendimento educacional especializado, preferencialmente no turno inverso à aula da classe regular, aos estudantes matriculados. Segundo Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), a matrícula no AEE não pode ser condicionada à matrícula no ensino regular, ou seja, não deve ser interpretada como uma “condição para aceitação da matrícula do aluno” para que não se corra o risco de dificultar o acesso deste estudante à educação.

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;  
Assegurar o pleno acesso dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;  
Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;  
Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, *online*).

O AEE percorreu um caminho considerável até atingir a configuração atual no sistema de ensino do DF. Em face das diversas legislações que o amparam, o serviço foi sendo estruturado, sofrendo variações que incidiram não somente na sua organização, mas na forma como os atores interpretam este atendimento. Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o AEE deve disponibilizar programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e a sinalização e tecnologia assistiva. Quanto ao professor que irá atuar na Educação Especial, o documento elucida que:

[...] deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, *online*).

Conforme definição do MEC, as Salas de Recursos Multifuncionais podem ser de dois tipos. O Manual de Orientação Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais esclarece que a sala de Tipo I é composta de equipamentos de informática (microcomputador, *laptops*, soluções assistivas – acionador de pressão, mouse óptico com entrada para acionador de pressão e teclado com colmeia, estabilizador, scanner); mobiliários (mesas, cadeiras e armário, quadro branco); materiais didáticos pedagógicos (material dourado, esquema corporal, bandinha rítmica, memória de numerais 1, tapete alfabético encaixado, *software* de comunicação alternativa, 1 sacolão criativo Monta Tudo, quebra cabeças sequência lógica, dominó associação de ideias, dominó de frases, dominó de animais em Libras, dominó de frutas

em Libras, dominó tátil, alfabeto Braille, *kit* de lupas manuais, plano inclinado, memória tátil etc.).

As salas de tipo II contam, ainda, com recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual. Dentre tais recursos nestas salas constam impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, *kit* de desenho geométrico e calculadora sonora, além de contarem com os mesmos equipamentos, mobiliários e materiais didático/pedagógicos das salas de Tipo I.

O DF dispõe de salas de recursos<sup>48</sup> que realizam o AEE e que devem ser orientadas por professores especializados: salas de recursos generalista (atendem estudantes com deficiência física, intelectual, múltipla e com transtorno do espectro autista); salas de recurso generalista bilíngue (oferecidas por professores bilíngues Libras e Língua Portuguesa para o atendimento de estudantes que têm deficiências associadas, além da surdez); e salas de recursos específica, destinada a estudantes surdos, surdocegos e surdos com outras deficiências associadas. No DF, os tipos de salas de recursos específicas são três: sala de recursos para deficientes auditivos, sala de recursos para deficientes visuais e sala de recursos para estudantes com altas habilidades/superdotação.

Segundo Sá, Campos e Silva (2007), em relação às crianças cegas, a falta da visão pode favorecer maneirismos, ecolalia e estereotípias que podem comprometer a imitação, ocasionando uma lacuna que deve ser suprida com outras modalidades de percepção. Para os autores, as crianças cegas necessitam desenvolver os sentidos remanescentes, por meio de atividades que contribuam para o desenvolvimento de habilidades que possam lhes proporcionar autonomia, conhecimentos e ampliação da comunicação, haja vista que o contexto social é majoritariamente composto por referências visuais. Nesse sentido, os recursos utilizados no AEE possuem relevância para o desenvolvimento destas habilidades.

O instrumento que normatiza o atendimento pedagógico na rede pública de ensino do DF é denominado Estratégia de Matrícula, a qual acompanha o processo de matrícula até a regulação e a definição da capacidade de atendimento em todas as etapas e modalidades da educação básica para ao ano letivo subsequente. Este documento define a educação especial nos seguintes termos:

---

<sup>48</sup> Em se tratando das Salas de Recursos Multifuncionais existentes, a literatura especializada tem tecido discordâncias em relação aos tipos, além de opinar acerca da diferenciação entre professores especialistas e generalistas, já que a crítica recai sobre a possibilidade dos docentes do Atendimento Educacional Especializado organizarem as ações que lhes são responsabilizadas, ao mesmo tempo em que atendem uma demanda diversa de estudantes com deficiências, cujas demandas e condições são bastante específicas, o que lhes exige variados conhecimentos para subsidiar uma intervenção pedagógica adequada (SALOMÃO, 2011).



[...] é uma modalidade de ensino ofertada nas UE regulares e nas UE especializadas: os Centros de Ensino Especial (CEE), o Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV), o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (EBT) e a Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito do Plano Piloto. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 15-16).

Em se tratando do DF, segundo a Estratégia de Matrícula de 2020, as unidades escolares devem possuir quantidade mínima de matrículas de estudantes, com deficiência relacionada à especialidade da sala, na unidade escolar, para a abertura de uma sala de recursos específica (SRE). No ensino médio, a Estratégia de Matrícula indica que deve haver de 1 a 3 estudantes com deficiência visual em classes comuns inclusivas, estabelecendo o total de 32 alunos por classe. Para atuar na sala de recursos, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada, sendo sua função “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades especiais dos alunos público-alvo da educação especial.” (BRASIL, 2009, *online*).

O professor do AEE seleciona os recursos adequados para os estudantes a fim de apoiá-los, de acordo com as suas necessidades e promovendo a acessibilidade no ambiente escolar e na vida social. Cabe ao AEE a disponibilização de “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.” (BRASIL, 2008, p. 16). De acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF, as atividades desenvolvidas pelo educador da sala de recursos específica para estudante com deficiência visual devem:

promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille; realizar a transcrição de materiais, Braille/tinta, tinta/Braille, e produzir gravação sonora de textos; realizar adaptação de gráficos, mapas, tabelas e outros materiais didáticos para uso de estudantes cegos; promover a utilização de recursos ópticos (lupas manuais e eletrônicas) e não ópticos (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas); adaptar material em caracteres ampliados para uso de estudantes com baixa visão, além de disponibilizar outros materiais didáticos; desenvolver técnicas e vivências de orientação e de mobilidade e atividades da vida diária para autonomia e para independência; desenvolver a competência do estudante para o uso do sorobã; promover adequações necessárias para o uso de tecnologias de informação e de comunicação; atuar como docente nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica; atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo; promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as

atividades da instituição educacional; orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; informar à comunidade escolar quanto à legislação e às normas educacionais vigentes asseguradoras da inclusão educacional; participar do processo de identificação e de avaliação pedagógica das necessidades especiais e de tomadas de decisões quanto ao apoio especializado necessário para o estudante; preparar material específico para o uso dos estudantes na sala de recursos; orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possam ser utilizados pelos estudantes nas classes comuns; indicar e orientar professores e gestores para o uso de equipamentos e de materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade e articular, para que a proposta pedagógica da instituição educacional seja organizada coletivamente em prol de uma educação inclusiva; e responsabilizar-se, juntamente com os docentes, pelas adequações curriculares, necessárias ao processo educacional do estudante com necessidade educacional especial. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 84-85).

Em pesquisa realizada no DF, Salomão (2011) afirma que a SEEDF disponibiliza aos educadores o formulário do Plano AEE<sup>49</sup>, que é um instrumento que organiza sua atuação no AEE. O educador da sala de recursos é incentivado a apresentar os objetivos de um plano individual, a partir da organização do atendimento, de maneira a constar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas. Desse modo, cabe ao educador identificar os materiais que deverão ser produzidos; levantar as necessidades de adequações; selecionar os materiais que serão utilizados; e apresentar profissionais e/ou instituições envolvidas no processo e os tipos de parcerias necessárias para o aprimoramento do atendimento. De acordo com a pesquisadora, esse formulário vinha sendo preenchido de forma assistemática, e destaca, ainda, que devido a imprescindibilidade do Plano AEE, deve-se promover uma cultura de planejamento no meio educacional para utilizá-lo de forma regular, conduzindo-se ações pedagógicas favoráveis nas salas de recursos (SALOMÃO, 2011, p. 69).

No DF, o plano de AEE opera como uma forma de avaliação formativa<sup>50</sup>, em que é promovida aos estudantes uma aprendizagem a partir da compreensão dos processos experienciados, possibilitando aos educadores análise, reflexão e intervenção acerca do seu trabalho, com vistas a reorganização do trabalho docente.

Dentre os objetivos do plano de ação da sala de recursos para estudantes com deficiência visual no DF, o preparo de materiais e a utilização de recursos adaptados acontecem por meio da produção e da transcrição de materiais adaptados em Braille, para estudantes cegos, bem

<sup>49</sup> Ver formulário do Plano AEE da SEEDF no Apêndice H.

<sup>50</sup> Avaliação Formativa implica um processo permanente de reflexão, de ação contínua, processual e permanente em que ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados. Ao não se limitar à sala de aula, “caracteriza-se como processual, colaborativa, flexível, e contribui para que o educador se volte tanto para os processos individuais de seus alunos, como para o grupo e para a sua prática.” (VILLAS BOAS, 2010).

como materiais em caracteres ampliados, para estudantes com baixa visão, além de adaptação de jogos e outros recursos (DISTRITO FEDERAL, 2018). O planejamento destas atividades e a confecção do material deve ser preparado com antecedência, de modo a viabilizar sua execução pelo profissional do AEE.

Além do sistema de ensino do DF possuir as salas de recursos multifuncionais para realização do AEE para os estudantes com deficiência visual, conta-se, ainda, com a instituição especializada para a escolarização desses estudantes, denominado Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV). O Projeto Político Pedagógico dessa unidade escolar aponta a exclusividade dessa instituição, que é a única na RIDE especialista no atendimento ao estudante cego, surdocego e com baixa visão, o que será melhor elucidado adiante.

A publicação da Orientação Pedagógica – Educação Especial (2010) buscou orientar, redirecionar e aprimorar os sistemas de ensino do DF, salientando a urgência de adequar a educação especial para a consolidação da perspectiva inclusiva (DISTRITO FEDERAL, 2010). Além de organizar os serviços de educação especial, dando continuidade às modalidades existentes, tal orientação dá ênfase em serviços que devem ocorrer não mais de forma segregada, em relação à formação continuada dos profissionais de educação e à centralidade do Atendimento Educacional Especializado.

A organização da rede de ensino do DF compõe os seguintes serviços: classes comuns, classes especiais<sup>51</sup>, classes de educação bilíngue, sala de recursos, atendimento educacional especializado ao estudante com altas habilidades/superdotação, articulação dos profissionais de sala de recursos com o serviço de orientação educacional e a equipe especializada de apoio à aprendizagem, para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais, atendimento educacional especializado por professor itinerante, Centro de Ensino Especial (CEE), Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV), Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais

---

<sup>51</sup> O documento da SEEDF denominado Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010) refere que, em caráter excepcional, poderá ocorrer a criação de classe especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, para estudantes com deficiência visual matriculados no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). A classe poderá ser criada quando não houver indicação imediata para inclusão na classe comum e for identificada a necessidade do aprendizado do Braille, em caso de estudantes cegos ou possibilidade de perda visual no processo de alfabetização. Nesta orientação, os seguintes aspectos devem ser considerados na formação da classe: possibilidade do atendimento conjunto de estudantes cegos e de baixa visão; idade mínima de 04 (quatro) e máxima de 14 (quatorze) anos para os seus integrantes; proximidade de idade entre os estudantes, não devendo a diferença entre eles ser superior a 04 (quatro) anos; constituição de turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, separadamente; professor de classe especial deverá dispor de habilitação e de preparação específica para atuar no nível do programa, além de treinamento ou curso para atuar na educação de pessoas com deficiência visual. Para mais informações, acesse: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/orient\\_pedag\\_ed\\_especial2010.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/orient_pedag_ed_especial2010.pdf)

da Educação e de Atendimento ao Estudante Surdo (CAS), classes hospitalares, além de parcerias e convênios com entidades da sociedade civil.<sup>52</sup>

Aprovado pela Lei nº 5.499, de julho de 2015, o Plano Distrital de Educação 2015-2024 estabelece metas e estratégias da educação no DF, respondendo às exigências do Plano Nacional de Educação, de 2014. A meta 4<sup>53</sup> visa a universalização do atendimento educacional do público-alvo da educação especial, ampliando o público a ser atendido pelo AEE e prolongando a formação destes estudantes ao propor que esta deve “assegurar e estimular a educação ao longo da vida”. No PNE, a universalização prevê o alcance de todos os estudantes na faixa etária de quatro a dezessete anos de idade. Evidencia-se, portanto, uma ampliação da meta de universalização constante no PDE.

É importante destacar que o DF é uma unidade da federação que possui uma particularidade organizativa, sendo regido pela LODF/1993, além de compartilhar com a União as atribuições da política de educação. O Currículo em Movimento é o documento orientador da SEEDF que, alinhado à política de educação inclusiva nacional, evidencia uma direção curricular para as modalidades de ensino, incluindo a Educação Especial<sup>54</sup>. O Currículo em Movimento fundamenta-se em três eixos estratégicos: institucionalização, financiamento e orientações das práticas pedagógicas inclusivas. Conforme evidenciam Oliveira e Cândido (2020), o currículo escolar é o organizador do último eixo, exigindo-se dinamicidade e flexibilidade que subsidiem e proporcionem espaços e situações de aprendizagens aos estudantes.

Com relação ao trabalho pedagógico com estudantes que apresentam alguma deficiência visual, matriculados em classes comuns, é mister afirmar que essa modalidade requer que os

---

<sup>52</sup> Vale salientar que a Orientação Pedagógica – Educação Especial, ainda é utilizada pela SEEDF, não tendo sido atualizada. Tal orientação inclui algumas adequações e alterações propostas por legislação e orientações posteriores. Exemplo disso é a não adequação à Nota Técnica nº 04/2014 do MEC, a qual afirma não ser imprescindível a apresentação de laudo/diagnóstico clínico para atendimento do aluno com deficiência no Atendimento Educacional Especializado. No entanto, este documento segue sendo uma exigência da SEEDF para que o estudante tenha direito ao AEE.

<sup>53</sup> Como atribuição, a Meta 4 pretende: “Universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central DPA(C) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independentemente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializado.” (DISTRITO FEDERAL, 2015, *online*).

<sup>54</sup> Na edição de 2013, o Currículo em Movimento não traz nenhuma orientação específica para o público com deficiência visual em seu caderno de Educação Especial, como o atendimento em escolas polos e salas de recursos específicas, da forma que já ocorre na SEEDF.

educadores<sup>55</sup> ampliem sua didática e lancem mão de métodos, técnicas e apoios que favoreçam o desempenho dos alunos, viabilizando o acesso ao currículo, já que pessoas com baixa visão desenvolvem o processo educativo por meios visuais com utilização de recursos específicos. Já com alunos cegos, o processo ocorre com a utilização dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato), pelo sistema Braille e outros recursos<sup>56</sup> de tecnologia assistiva (SOUZA; PRADO, 2014).

Em se tratando do efetivo de estudantes com deficiência matriculados na rede de ensino pública brasileira, as notas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica, de 2019, publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam o seguinte cenário: i) o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015; ii) considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019; iii) o aumento de matrículas da educação especial na educação básica foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que quase dobraram durante o período, apresentando um crescimento de 91,7%; e iv) considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de AEE também cresceu no período, passando de 37,4% em 2015 para 40,8% em 2019.

O levantamento de matrículas do Censo Escolar 2019 aponta um total de 1.250.967 matrículas de estudantes, na modalidade de educação especial, no Brasil, sendo o ensino fundamental responsável pelo maior número de estudantes com deficiência, contando com 885.761 matriculados.

---

<sup>55</sup> Com relação à questão da formação de professores para atuarem com estudantes com deficiência visual, Lievore, Rimolo e Melo (2019) criticam o fato de que há certa cristalização ou naturalização da prática pedagógica, geralmente restrita a atividades com leitura e escrita em Braille, soroban e técnicas de orientação e mobilidade para os alunos cegos, bem como à estimulação visual e precoce e uso de recursos ópticos e não ópticos para os alunos com baixa visão. Estas práticas, apesar de necessárias, não são demandas únicas a serem trabalhadas com esses estudantes, que cada dia vêm acessando a educação geral e se apropriando, paulatinamente, de recursos tecnológicos.

<sup>56</sup> Há exemplos de recursos ópticos (óculos, telescópio, luneta, lupa) e recursos não ópticos (texto com fonte ampliada, carteira do estudante adequada, lápis 4B e 6B, *softwares* que promovem ampliação e síntese de voz etc.). Há ainda outras estratégias que podem ser utilizadas com os estudantes, como o conhecimento do meio físico, ampliar a comunicação oral, utilizar o sistema Braille, modelos e maquetes, mapas e livros adaptados, sorobã, smartphones e recursos de tecnologia assistiva como *Dosvox*, *Virtual Vision*, *8eJaw* etc. Para além destes recursos, esquemas, símbolos e diagramas constantes nas disciplinas podem ser transmitidos por audiodescrição, sendo este um recurso de acessibilidade comunicacional que transforma o visual em verbal. Para mais informações, sugere-se: Souza e Prado (2014) e Carpes (2016).

Na rede distrital de educação, no ano de 2019, dos 16.580 alunos matriculados na educação especial, 10.444 estavam no ensino fundamental e apenas 2.608 no ensino médio, o que representa apenas 15,72% do total. Além disso, do total de matriculados da educação especial no DF, 14.922 estavam em classes comuns, representando 90% dos estudantes da educação especial no DF incluídos em classes comuns de ensino (INEP, 2019), conforme sugere a tabela abaixo:

Tabela 1 – Número de matrículas de estudantes da educação especial por etapa

	<b>Infantil</b>	<b>Fundamental</b>	<b>Médio</b>	<b>Total</b>	<b>Classes comuns</b>
<b>Brasil</b>	107.955	885.761	126.029	1.250.967	1.090.805
<b>Distrito Federal</b>	1.368	10.444	2.608	16.580	14.922

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Censo Escolar/ Sinopse Estatística 2019 (INEP, 2019).

No DF, do total de estudantes matriculados na educação especial, no ano de 2019, 687 (seiscentos e oitenta e sete) apresentavam alguma deficiência visual e estavam matriculados em classes comuns, o que representa 4,6% do total de alunos com alguma deficiência matriculados na rede de ensino distrital. Vale destacar que o número de matrículas na educação básica não revela se esses estudantes receberam o atendimento educacional especializado. Além disso, 41 alunos com deficiência visual estavam matriculados em classes exclusivas para estudantes com cegueira ou baixa visão, o que representa 2,4% do total de estudantes matriculados em classes exclusivas no DF (INEP, 2019).

Esses dados informam que o número de estudantes com deficiência aumentou no país, evidenciando-se que o percentual daqueles que estão incluídos em classes comuns também cresceu. De forma semelhante, o quantitativo de estudantes, com deficiência, matriculados na rede pública de ensino do DF, também aumentou. Chama atenção o fato de que comparado ao número de matrículas desses estudantes no ensino fundamental, o número de estudantes no ensino médio é muito menor, o que sugere um afinilamento para o ingresso, para a permanência e para a conclusão da última etapa da educação básica. Essa constatação evoca reflexões acerca de como tem se dado a inclusão desses estudantes e como são evidenciadas suas trajetórias escolares. Ao mesmo tempo, pergunta-se quais seriam os mecanismos utilizados pelos estudantes com deficiência que chegam e concluem o ensino médio.

### 3.2 O CENTRO DE ENSINO EDUCACIONAL DE DEFICIENTES VISUAIS

Segundo o Projeto Político-Pedagógico do CEEDV (2021), a história da instituição teve início no ano de 1966, por meio dos primeiros atendimentos às pessoas com deficiência visual no DF. A instituição mudou de localização por pelo menos três vezes, antes de ser transferida para o Centro de Ensino Especial 2 de Brasília, em 1973. Tais escolas compartilham a área predial até os dias atuais, embora possuam configurações e atendimentos diferentes. Em 1991, em função do aumento da demanda, foi criada “uma unidade específica para deficientes visuais” (CEEDV, 2021), conhecida hoje como *Centro de Ensino Educacional de Deficiência Visual*. Depreende-se, na nova nomenclatura, a tentativa de expressar uma educação que seja cada vez menos especial e cada vez mais inclusiva.

Tendo em vista a garantia de direitos previstos nas normativas supramencionadas, sobretudo àqueles relacionados a autonomia e independência dos estudantes com deficiência, visando sua inclusão na escola regular de ensino, a inserção no mercado de trabalho e a atuação autônoma com cidadania, o CEEDV objetiva proporcionar ao seu público-alvo, estudantes com deficiência visual e surdocegos, o atendimento pedagógico com os recursos materiais adequados, juntamente a estratégias metodológicas com o intuito de desenvolver competências e habilidades na formação pessoal e social, na orientação profissional e no conhecimento de mundo, segundo as leis vigentes (CEEDV, 2021).

O documento Orientação Pedagógica da SEEDF define que o atendimento especializado ao estudante cego e de baixa visão ocorre no CEEDV nos seguintes moldes:

[...] para estudantes na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, por meio do Programa de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos - Precoce; para estudantes da Educação Infantil – primeiro e segundo períodos; para jovens e adultos em processo de reabilitação, desenvolvendo currículo específico e oferecendo serviços de educação profissional e; para pessoas cegas ou com baixa visão, provenientes da comunidade, em atendimento curricular específico. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 118-119).

Ainda de acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF, em relação ao CEEDV, a complementação curricular específica compreende os programas necessários à educação e à reabilitação do estudante cego, surdocego ou de baixa visão da seguinte forma:

[...] para o estudante cego e surdocego: atividades da vida diária – AVD; sorobã; escrita cursiva; orientação e mobilidade – OM; digitação; e notações

especiais em braille; para o estudante com baixa visão: estimulação visual; orientação e mobilidade – OM; e atividades da vida diária – AVD. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 119).

Uma importante característica do CEEDV é a transitoriedade atribuída a esta instituição, que se caracteriza por ser uma escola cujo estudante permanece o tempo necessário para adquirir habilidades e condições de maior autonomia para, então, frequentar a rede de ensino regular. A instituição atende os programas de educação precoce<sup>57</sup>; atendimento pedagógico especializado; atendimento interdisciplinar; atendimento curricular específico; educação profissional; centro de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP)<sup>58</sup> e outros atendimentos<sup>59</sup>. O CEEDV possui biblioteca especializada, com acervo em Braille e livros gravados, e inclui atividades de educação física, educação artística e educação musical (DISTRITO FEDERAL, 2020).

### 3.2.1 O Programa de Educação Precoce do CEEDV

Destinado a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, que apresentem atraso no desenvolvimento, prematuridade, diagnóstico de deficiências ou precocidade para superdotação, o Programa de Educação Precoce refere-se a um conjunto de ações educacionais, voltadas a proporcionar à criança experiências significativas, a partir de seu nascimento, e que promovam o desenvolvimento máximo de seu potencial. Este programa tem um caráter preventivo, fundamenta-se na diversidade e se utiliza de estratégias pedagógicas que atendam às especificidades de cada estudante (DISTRITO FEDERAL, 2010). Alinhado às políticas

---

<sup>57</sup> De acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Especial, em relação à mediação da família e sua participação efetiva no atendimento e nos trabalhos desenvolvidos pelo Programa, há previsão de atendimento aos pais, visando sua orientação sistemática, ressaltando a valorização do seu papel para a eficácia da continuidade das atividades educativas a serem realizadas em ambiente familiar, além de oferecer suporte para o sucesso no processo de inclusão dos estudantes no sistema educacional. (DISTRITO FEDERAL, 2010).

<sup>58</sup> O CAP oferece serviços de apoio pedagógico e de suplementação didática ao sistema de ensino, visando proporcionar, ao estudante cego e de baixa visão, condições apropriadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Sua função não se restringe à área educativa, mas, também, à sociocultural, contribuindo para o desenvolvimento pleno das potencialidades do usuário e o seu preparo para o exercício da cidadania. O CAP é responsável por produzir material impresso em Braille, pela ampliação de textos, pela adaptação de materiais, pela qualificação de recursos humanos e por outros recursos necessários ao processo de ensino e de aprendizagem do estudante com deficiência visual e possui estrutura organizacional dividida em dois núcleos: O núcleo de produção de Braille e o núcleo de apoio didático pedagógico. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 121). Para mais informações, acesse: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orient\\_pedag\\_ed\\_especial2010.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orient_pedag_ed_especial2010.pdf).

<sup>59</sup> São também oferecidos os seguintes atendimentos: fonoaudiológico; avaliação psicopedagógica, realizada pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (no caso do estudante surdocego, a avaliação deve ser feita com acompanhamento do Núcleo da Surdocegueira); apoio à profissionalização, consistindo em encaminhamento para qualificação profissional e para o mundo do trabalho, por meio do Setor de Orientação ao Trabalho; e oficinas de bijuteria e de argila. (DISTRITO FEDERAL, 2010).



públicas inclusivas, considerando a mediação do professor e da família junto à criança, e ao ter em conta o desenvolvimento global das crianças, seu objetivo principal é promover:

potencialidades dos seus estudantes quanto aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e socioculturais, contribuindo, assim, para sua inclusão educacional e social. Portanto, tem como finalidade oferecer aos estudantes condições para que compreendam o mundo por meio de experiências advindas das múltiplas interações e das relações estabelecidas pela exploração do meio, do uso do brinquedo e da ludicidade, da relação com o próprio corpo e, ainda, da ação espontânea sobre os diversos estímulos. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 104).

Segundo as Diretrizes Pedagógicas da SEEDF e a perspectiva de desenvolvimento global dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas unidades escolares comuns, o Programa de Educação Precoce deve ser realizado, preferencialmente, em Centros de Educação Infantil ou Jardins de Infância. Na prática, esse atendimento tem sido realizado em diversos centros de ensino especial, localizados nas diferentes regiões administrativas do DF.

Destaca-se que as crianças com deficiência visual, surdocegueira e outras associadas deverão ser atendidas no CEEDV, na qual utilizam recursos estimuladores “destinados à promoção das potencialidades e ao desenvolvimento de habilidades e competências visuais, valorizando o papel dos pais e/ou responsáveis.” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 17).

O programa de educação precoce do CEEDV tem sido desenvolvido por meio do atendimento das crianças e de seus familiares sob duas formas, ou seja, em turmas distintas: a primeira é destinada às crianças de até seis meses, por meio do acompanhamento/atendimento aos pais ou responsáveis, que juntamente com seus(suas) filhos(as), são atendidos por um(a) professor(a) de educação física e um(a) professor(a) de atividades de forma individual, com duração de 50 minutos, por duas vezes por semana. Os educadores devem destinar seis horas/aula residuais obrigatórias para o atendimento da família, de forma presencial ou híbrida.

Já a segunda turma não prevê o atendimento dos pais e é ofertada a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, por meio da realização de atividades individuais ou em grupos, com duração de 50 minutos, podendo o atendimento ser conduzido duas ou três vezes na semana. Ao completarem quatro anos de idade, as crianças têm vagas garantidas nas unidades escolares da rede pública.

Com relação à formação docente para atuar com estes estudantes, o documento Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2010) declara que para trabalhar como professor(a) do Centro de Ensino Especial (CEE) é fortemente recomendado o exercício de no mínimo dois anos nos anos iniciais do ensino fundamental. É preciso também possuir cursos na

área que se deseja atuar e declaração de aptidão fornecida pela SEEDF após entrevista. A Portaria nº 435<sup>60</sup>, de 30 de agosto de 2021, explicita os procedimentos necessários para os professores atuarem em determinadas áreas da educação pública do DF e declara que para atuar na educação precoce é necessária habilitação em atividades, ou seja, formação no curso de pedagogia e aptidão em educação precoce, sendo indispensável a comprovação de curso com certificação.

### 3.3 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO DF PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

De acordo com o documento Estratégia de Matrícula (DISTRITO FEDERAL, 2020), exige-se o mínimo de 5 estudantes para abertura de SRE para estudantes com deficiência visual/surdocegos no ensino médio no DF. A sala deverá conter um professor com aptidão comprovada da área de matemática ou ciências da natureza e um professor com aptidão comprovada da área de linguagens ou ciências humanas para atuação com este público. Os professores trabalham com carga horária de 20h, em cada turno que houver turma. Devem ser ofertados no mínimo 4 e no máximo 8 atendimentos diários, de 50 minutos, no contraturno, e o atendimento é individual ou em grupo, observando-se as especificidades dos estudantes.

O sistema de ensino do DF tem, portanto, apontado a oferta do AEE por meio de escolas polo ou escolas de referência, conforme preconiza a Estratégia de Matrícula. De fato, essa prerrogativa se apresenta como um critério para o acompanhamento de estudantes com deficiências sensoriais e com transtornos do espectro autista, os quais podem ser atendidos em unidades escolares diferentes da que estejam matriculados, já que os estudantes que não possuem em suas escolas o AEE em sala de recursos (SR) deverão ser encaminhados para SR, onde houver vagas, em unidades escolares próximas (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 66). Um questionamento se revela acerca do fato desta unidade escolar não ficar próxima ou se o estudante possuir impedimentos que impossibilitem seu deslocamento para esta escola.

---

<sup>60</sup> O documento explicita os cursos necessários e carga horária exigida. Para atuar na educação precoce no CEEDV é necessário possuir curso de Educação precoce, de 80 horas, e curso, de 80h, de Braille. No artigo 41, complementa-se que só “serão aceitos cursos ofertados ou validados pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação - EAPE/SEEDF”. Depois da análise documental, será realizado a entrevista de maneira oral, o profissional deve demonstrar conhecimentos dos documentos norteadores da educação da SEEDF e dos conhecimentos relativos à educação especial e inclusiva, sobre os funcionamentos dos CEE, da educação precoce e conhecimentos relativos ao AEE e adequação de currículo. Além do exposto, para atuar na área da deficiência visual será necessária a realização de teste prático de aptidão, o profissional tem total responsabilidade pelos recursos pedagógicos utilizados durante a avaliação de transcrição de Braille para tinta e de tinta para Braille.

Importante lembrar que os alunos com deficiência visual têm ultrapassado barreiras e estão chegando ao ensino médio, no entanto, registram-se poucas matrículas desses estudantes em comparação a outras etapas e modalidades de ensino, o que possivelmente explica o atendimento e agrupamento destes alunos em polos. Por outro lado, a organização do AEE, nesses moldes, pode prejudicar a qualidade do serviço ofertado em função de problemas de deslocamento, por exemplo, o que se revela uma contradição entre o que é dito pelas normativas e o que tem sido feito nas unidades de ensino.

Caso seja identificado por meio de estudo de caso<sup>61</sup> que um estudante não tenha como acessar o AEE na escola de origem, nem frequentar outra unidade escolar no contraturno, a SEEDF prevê o deslocamento do professor da escola polo até a escola de origem do aluno. No entanto, a PNEEPEI, de 2008, indica que os estudantes com deficiência devem ser matriculados em classe comum e frequentar o AEE no contraturno, preferencialmente na unidade escolar de origem, com vistas ao favorecimento, articulação e potencialização do trabalho pedagógico da classe comum com o AEE.

Apesar das indicações das normativas e documentos orientadores, na prática, observa-se que a disposição do AEE em polos ou escolas de referência, impede ou dificulta o acesso dos estudantes ao serviço de apoio, ocasionando impedimentos para que alcancem o currículo e, conseqüentemente, comprometendo a acessibilidade desses alunos. Essa observação coaduna como o que o modelo social elucida, ou seja, que a deficiência passa a ser compreendida não como uma marca do sujeito, mas concebida por meio da relação com a sociedade e as barreiras que limitam sua participação social e educacional, dessa forma, as desvantagens que existem não se dão em consequência de um corpo que possui impedimentos; são adversidades vivenciadas por essas pessoas ao se depararem com condições impostas pelos ambientes que não lhes garante a acessibilidade.

O DF possui 690 escolas públicas distribuídas nas 33 regiões administrativas cujos limites espaciais definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa, como também a coordenação dos serviços públicos. Dessas unidades escolares, 37 destinam-se ao ensino médio. Há 13 centros de educação especial e 239 escolas da educação

---

<sup>61</sup> “O estudante com deficiência ou TEA passará por estudo de caso anual a ser realizado com a participação da Equipe Gestora, do Coordenador Pedagógico, do professor regente e dos profissionais do AEE, dos Itinerantes da área (S/DA, DV, AH), do Serviço de Orientação Educacional (SOE), do SEAA para adequação dos procedimentos de atendimento educacional e, quando necessário, a participação da SUBIN/DEIN. O estudo de caso tem vistas a eventual adequação do atendimento das Necessidades Educacionais Especiais (NEE)”. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 17).

básica que oferecem atendimentos da Educação Especial. Segundo o i-Educar (2022), o DF possui 598 salas de recursos, sendo 472 generalistas e 126 específicas.

Ocorre que nem todas as salas de recursos contam com especialistas para o atendimento aos alunos cegos ou com baixa visão. O Decreto nº 7.611/2011, que normatiza a política nacional inclusiva, indica a centralização do AEE nas salas de recursos. Para os estudantes com deficiência visual na rede de ensino do DF, as principais ações para o atendimento se dão sob o trabalho realizado no CEEDV, no CAP e nas salas de recursos. Conforme exposto, se não há sala de recursos específica na escola, o estudante com deficiência visual deverá ser direcionado a uma escola que seja polo no atendimento a esse tipo de deficiência ou o profissional deve se deslocar até a escola do aluno.

Apesar dessa multiplicidade de atendimentos no DF, Alencar (2019) evidenciou que a organização de escolas polo apresenta profundas diferenças na configuração de suas salas de recursos, representadas nas formas variadas de disponibilização de professores especializados para o AEE, de profissionais de apoio, de recursos humanos e materiais para a adequação dos materiais didáticos dos estudantes, impactando no acompanhamento desses estudantes. Isso demonstra que há uma grande diferenciação no acesso e atendimento das necessidades dos alunos com deficiência visual.

Desse modo, pode-se inferir que a positivação de leis não tem garantido o acesso e a permanência, com qualidade, nas escolas que se denominam inclusivas, e isso pode gerar aumento da evasão escolar desses estudantes, em especial os do ensino médio, que pretendem ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho.

Por outro lado, estudos de Rebelo e Kassir (2018) destacam o papel fundamental das salas de recursos multifuncionais e o esforço de professores especializados, bem como a importância de fomentar o programa de implementação dessas salas em todo o país. Dessa forma, sugere-se a relevância de estudos que possam desvelar como vem ocorrendo o atendimento educacional especializado, de maneira a dar voz aos seus atores: os professores e os estudantes com deficiência visual.

## CAPÍTULO 4

### PESQUISA QUALITATIVA RECONSTRUTIVA E COMPARATIVA: FUNDAMENTOS DA PESQUISA EMPÍRICA

O presente capítulo pretende apresentar as razões e situar os aportes teórico-metodológicos para a realização de um estudo comparado com jovens matriculados no ensino médio. O objetivo, aqui, é compreender a inclusão escolar, mediada pelas famílias de estudantes com deficiência visual, com vistas a desvendar e reconstruir as orientações coletivas das experiências familiares. Os meios utilizados, para alçar tal objetivo, perpassam pela realização de grupos de discussão (BOHNSACK, 2020; WELLER, 2006), cujas informações serão analisadas à luz do método documentário (BOHNSACK, 2020; BOHNSACK; WELLER, 2005, 2006, 2011, 2013).

A educação comparada, como abordagem científica, tem suas raízes na época “modernista” do Iluminismo europeu, do fim do século XVIII e ao início do século XIX, tendo se desenvolvido por meio do mapeamento de sistemas educacionais com vistas a compreensão de suas nuances e complexidades. A comparação ocorreria, portanto, por meio da experiência do outro na construção de sistemas escolares nacionais. Desde então, estudos comparados de sistemas, problemas, fenômenos ou processos educacionais têm sido conceituados, abordados e construídos a partir de variadas perspectivas, lentes e prismas metodológicos (KAZAMIAS, 2012).

O estudo de Weller (2017) ressalta a escolha de Friedrich Tenbruck e Joachim Matthes para realizar uma análise da noção de comparação nas ciências sociais porque ambos abordam a comparação cultural e o ato de comparar sob uma perspectiva histórica. Segundo a autora, a comparação é uma prática social universal inevitável, já que culturas vivem em convergência ou divergência com outras, produzindo uma relação de interdependência entre si. Na análise de Weller (2017), os autores trazem um entendimento para além da comparação, tendo em vista que não se trata de uma simples busca por paralelismos ou de uma operação mental de equiparação. Essa constatação leva o pesquisador a refletir não somente sobre o campo dos estudos comparados em educação e sobre a escolha dos instrumentos de pesquisa e procedimentos para a análise dos dados, mas, sobretudo, reflexões sobre a experiência da alteridade e a construção de um entendimento recíproco *com e sobre* o outro. Segundo Weller (2017):

O processo da comparação não é motivado apenas pela escolha de um tema e de métodos específicos para o tipo de estudo que se pretende realizar. Também está guiado por pressupostos que orientam essas escolhas, que podem estar fundamentados em interesses acadêmicos, políticos, econômicos, culturais ou sociais. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre os pressupostos que motivam a realização de um estudo comparado. (WELLER, 2017, p. 929).

Jürgen Schriewer, em texto escrito em 1988, aborda a necessidade de uma sociologia do conhecimento da educação comparada e desvela uma crise de identidade atrelada a conceitos e métodos neste campo. O autor critica a falta de regulamentação ou organização teórica e a tendência de internacionalização, e para romper o que ele denomina de circularidade, sugere um enfoque alternativo sobre uma perspectiva analítica sócio-histórica, que considere as diversas dimensões e fenômenos espaciais e culturais pelos quais a pesquisa comparativa se depara.

Para Silva (2016, p. 213), os posicionamentos divergentes nos campos teórico e metodológico incitam a criticidade nos objetivos comparatistas, bem como a convergência ou divergência de seus pensadores principais. Corroborando tal tese, o que parece mais relevante no processo de comparação é a capacidade da ocorrência desse tipo de estudo sob variadas perspectivas, abordagens e metodologias e, ainda que existam limites dessas produções na compreensão de fenômenos educativos, esse processo se apresenta como importante instrumento para conhecer e analisar a realidade educativa.

Atualmente, a educação comparada atravessa um renascimento no meio acadêmico brasileiro, em função de alguns aspectos: pela reflexão e autorreflexão de seus pesquisadores; pela acentuação do interesse de pesquisadores pela comparação; pelo cruzamento entre teorias ligadas à compreensão das diferenças entre sistemas educativos; pelo debate sobre as diferenças e semelhanças no alcance do sentido para os processos educacionais, dentre outros (SILVA, 2016; SCHRIEWER, 2018).

Os estudos de Weller e Pfaff (2013) também identificam a necessidade de “cooperação internacional na implementação de estudos comparativos e projetos de pesquisa transculturais” como possibilidade de “transcender fronteiras que envolvem a compreensão das especificidades culturais e sociais com as quais nos deparamos, frente a um universo cada vez mais globalizado.” (p. 20). Desse modo, acredita-se que a educação comparada, por meio de pesquisas qualitativas educacionais e multiculturais, pode colaborar com a reconstrução social da realidade da escolarização de jovens, em especial, daqueles que apresentam alguma deficiência, contribuindo para o desvelamento de suas histórias e experiências coletivas.

Segundo Godoy (1995, p. 59-60), os estudos qualitativos tiveram início na seara da investigação social, a partir da segunda metade do século XIX, tendo recebido influência da Escola de Chicago, cujos pesquisadores enfatizavam a natureza social e interacional da realidade, reconhecendo que opiniões são produtos do meio, sendo papel do pesquisador captar a perspectiva dos entrevistados. Segundo a autora, apesar da diversidade de trabalhos com esse cunho, a pesquisa qualitativa se caracteriza por conceber o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, estando esses investigadores preocupados com o processo e não apenas com os resultados da investigação, já que seu interesse se pauta na verificação de como determinados fenômenos se manifestam no cotidiano, por meio da compreensão da estrutura pela qual os indivíduos interpretam seus pensamentos e ações:

Os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa “ilumina”, esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos. Deve-se assegurar, no entanto, a precisão com que o investigador captou o ponto de vista dos participantes, testando-o junto aos próprios informantes ou confrontando sua percepção com a de outros pesquisadores. (GODOY, 1995, p. 63).

A abordagem qualitativa de pesquisa científica surgiu também como contraposição ao modelo das ciências físicas e naturais, colocando no centro da investigação o contexto da compreensão dos fenômenos sociais e humanos, em seus vários aspectos, como as relações sociais, o cotidiano, a cultura e as ações nos diversos âmbitos da vida. Desse modo, essa concepção passou a fundamentar tradições interpretativas nas ciências sociais (FLICK, 2009; GATTI; ANDRÉ, 2013).

No Brasil, essa perspectiva foi firmada num contexto de crítica às clássicas metodologias de investigação e pelo processo de lutas sociais, que caracterizam a década de 1980. Vale destacar que este campo é vasto, apresenta variados métodos e fundamentos, que buscam direcionar a análise sobre o objeto e/ou sujeito da pesquisa. Segundo Gatti e André (2013), essa é uma abordagem que defende uma visão holística dos fenômenos e designa uma atenção aos sujeitos e aos significados que estes atribuem às suas experiências. Para as autoras, o uso de métodos qualitativos na educação:

ampliou o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais, e permitiu, pelas novas posturas assumidas, um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas, o que levou ao reconhecimento

da relação mais próxima dos pesquisadores e pesquisados, criando um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias socioeducacionais por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formação das políticas educativas. (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 34).

Ainda de acordo com Gatti e André (2013, p. 34), a adoção de métodos qualitativos nas pesquisas brasileiras foi marcada pela “dicotomia qualitativo-quantitativo, pela influência da fenomenologia e das teorias críticas”. De forma diferenciada, sua evolução tem ocorrido em termos de fundamentos e procedimentos, no entanto, a principal crítica que tem sido tecida à construção desses estudos refere-se à não discussão, em profundidade, sobre o uso de algumas formas de coleta de dados e seu tratamento adequado. As autoras chamam a atenção para os necessários rigor e confiabilidade nos processos investigativos desta natureza (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 35-37).

Weller e Pfaff (2013) apontam uma diferenciação na abordagem qualitativa, por meio das abordagens reconstrutivas desenvolvidas na Alemanha, com o método documentário e a hermenêutica objetiva<sup>62</sup>. A abordagem reconstrutiva suscitou o interesse de outros pesquisadores, revelando que sua utilização fora interpretada como mais eficaz na pesquisa da realidade social, contribuindo, inclusive, para que a dicotomia *quali-quant* passasse a ser compreendida de forma diferenciada, ou seja, passou-se a entendê-las não mais como opositoras ou concorrentes, uma vez que ambos os enfoques são relevantes e perpassam a pesquisa social empírica (WELLER; PFAFF, 2013, p. 19-21).

O pesquisador, que busca por uma metodologia para o desenvolvimento de pesquisas empíricas, depara-se com variadas publicações que abrangem a abordagem qualitativa. A presente investigação se apoia na necessidade de filtrar este vasto campo, optando-se por uma metodologia que parta do objeto investigado e que possa dar conta dos objetivos da pesquisa, de maneira a compreender os modos pelos quais as famílias de jovens estudantes com deficiência concebem, pensam e agem na vida cotidiana. Para além disso, optou-se por uma abordagem que pudesse superar a crítica quanto ao pouco rigor e à falta de confiabilidade na pesquisa qualitativa.

Desse modo, para essa construção, procurou-se ancoramento nos trabalhos de Bohnsack (2010, 2020). Segundo o autor, no âmbito das Ciências Sociais, existem dois caminhos para a interpretação das ações: um baseado na imposição de motivos ou intenções subjetivas, tendo sido desenvolvido por Alfred Schütz, fundador da Fenomenologia Social em conexão com a

---

<sup>62</sup> Para maiores informações sobre a hermenêutica objetiva: Vilela e Noack-Napoles (2011) e Weller (2013).



Sociologia Interpretativa, o qual interpreta e teoriza sobre as ações cotidianas e sobre interpretações de senso comum; e o outro, que estabelece conexões com a Sociologia do Conhecimento, de Karl Mannheim, e a teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, realizando a construção de tipos praxiológica, que transcende a teorização e a interpretação comum ao buscar, nas estruturas da práxis dos atores, os *modus operandi*, *habitus* e estruturas de orientação, ou seja, o enfoque se dá nas práticas e no saber implícito, que guiam as ações dos sujeitos. Esse procedimento metodológico, denominado de método documentário, com base em Mannheim (WELLER *et al.*, 2002) se esquia da interpretação única e enfatiza o trabalho por meio da análise comparativa (BOHNSACK, 2020).

Segundo Bohnsack (2020), na pesquisa social reconstrutiva, o pesquisador forma teorias e tipos, com base na reconstrução da vida cotidiana dos pesquisados ou na reconstrução do conhecimento experiencial que constitui essa prática diária (BOHNSACK, 2020, p. 19). Essa postura reconstrutiva (ou genética) não é voltada somente para a prática rotineira dos pesquisados, mas também para a própria prática do pesquisador, por meio de autorreflexão (BOHNSACK, 2020, p. 38).

Quando o pesquisador não pertence ou não possui as mesmas culturas e experiências do sujeito pesquisado, corre-se o risco da realização de uma interpretação inadequada. No entanto, a metodologia reconstrutiva adota um controle metódico, baseado na menor intervenção possível:

*Controle metódico* significa, aqui, então, controle sobre as diferenças entre a língua do pesquisador e a língua do pesquisado, sobre as diferenças de seus quadros de interpretação, de seus sistemas de relevância. E esse controle só pode ser exercido se dermos oportunidade aos pesquisados de desdobrar o seu sistema de relevância, para então reconstruirmos e nos conscientizarmos das diferenças dos quadros de interpretação. (BOHNSACK, 2020, p. 30, grifo do autor).

Ao oportunizar o relato de experiências na própria linguagem do sujeito, amplia-se a possibilidade de acessar as construções implícitas das ações humanas, uma vez que estas experiências são construções simbólicas, havendo a necessidade do pesquisador, antes de desenvolver ou construir métodos, reconstruir o que está subentendido nestas experiências. Para Bohnsack (2020), esse é um dos significados do conceito de reconstrução. O outro é resultado da consciência que o pesquisador atribui sobre seu trabalho científico e sua ação prática cotidiana, ou seja, o autor sublinha que não somente o cotidiano do sujeito/objeto deva ser desvelado, como também a postura autorreflexiva do pesquisador em sua prática (BOHNSACK, 2020, p. 35).

A partir dessa compreensão, intenciona-se contribuir com uma reflexão teórica, fundamentada no conhecimento das trajetórias familiares de estudantes com deficiência visual, matriculados no ensino médio público do DF. Esse tipo de reflexão só poderá ser efetivado acessando as estruturas coletivas em que estes sujeitos estão inseridos, a partir das quais se relacionam e se vinculam com as estruturas objetivas e subjetivas, típicas de seus meios e modos de vida. Dessa forma, busca-se conceber essas famílias nas suas relações constitutivas e no seu pertencimento enquanto grupo social.

Para realizar uma pesquisa, por meio de um olhar investigativo, sobre a forma como os grupos sociais articulam o conhecimento e agem em suas realidades, elegeu-se como abordagem teórico-metodológica o método documentário, desenvolvido por Ralf Bohnsack. O autor aprimorou o método nos últimos 40 anos com a colaboração de seu grupo de pesquisa e de orientandos. Bohnsack começou a desenvolvê-lo a partir das experiências com grupos de discussão, posteriormente expandindo para as entrevistas narrativas biográficas, análises de protocolos de observação participante, análises de imagens e vídeos, avançando nesta abordagem. O método tem sido empregado na análise de vários materiais distintos, e, com isso, a forma de se fazer pesquisa vem sendo aprimorada e adaptada aos diferentes tipos de materiais que vem se utilizando (BOHNSACK, 2020; BOHNSACK; WELLER, 2013).

Antes de adentrar nas especificações sobre o método documentário, proposto por Bohnsack, considera-se necessário retomar, brevemente, a gênese da sociologia do conhecimento de Karl Mannheim. Da mesma forma, supõe-se imprescindível esboçar, ainda que sucintamente, o pensamento mannheimiano.

#### 4.1 SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO E O MÉTODO DOCUMENTÁRIO

Para conceber a gênese da sociologia do conhecimento é preciso compreender a distinção entre história natural e história humana. O debate sobre a produção do conhecimento científico, pelas abordagens que se apresentam críticas ao positivismo, perpassa por esta distinção e pela diferenciação entre ciências naturais e ciências sociais. Em outras palavras, a natureza existe independentemente da ação humana, apesar de ser modificável por ela, e possui regularidades e leis que, a princípio, independem do indivíduo; já a sociedade e seus fenômenos sociais e econômicos são produtos da interação e da ação humanas. Karl Mannheim considera esta diferenciação, revelando-se um pensador vinculado à concepção historicista, sobretudo da relação que há entre conteúdos sociais e o processo de conhecimento científico (ASSIS, 2015).

A Sociologia do Conhecimento objetiva compreender e explicar os nexos que existem

entre os condicionantes sociais, que são historicamente posicionados, e os produtos culturais de atores individuais e coletivos, advindos de sua interação com a realidade. A questão das realidades coletivas e dos diferentes produtos sociais, que são resultado de uma produção de conhecimentos particular, pôs em destaque dois problemas para a sociologia do conhecimento: “a gênese social do conhecimento e a validade (científica) do mesmo.” (RODRIGUES JÚNIOR, 2002, p. 117).

Segundo Löwy (1994), o historicismo observa não somente o objeto de pesquisa como histórico, mas também o sujeito investigado e o investigador. Por serem produtos históricos, as ciências sociais passaram a ter uma validade limitada, ou seja, o conhecimento científico podia ser relativo em função da existência de variadas verdades, que muitas vezes se opunham e/ou não se conciliavam. Desse modo, a questão da objetividade do conhecimento colocou em xeque os pensadores historicistas, no final do século XIX, por meio da crítica a esse relativismo e à impossibilidade de se chegar a um conhecimento objetivo. Dilthey, cujas concepções exerceram influência nas ciências sociais alemãs, reconhece esse risco e adere ao ecletismo para se chegar à verdade objetiva, e Simmel, seu discípulo, adota uma visão multilateral e universal cuja validade permitisse o alcance da verdade objetiva (CORRÊA, 1999).

Para Karl Mannheim o conhecimento, além de ser historicamente produzido é socialmente relacionado a determinados interesses e posições sociais, o que sugere o alicerce da sociologia do conhecimento, concebida pelo autor na problemática supracitada e seu embasamento no marxismo, por relacionar os conhecimentos com situação de classe (ASSIS, 2015; CORRÊA, 1999; COSTA, 2016).

Por meio da influência de Marx e Lukács, Mannheim elabora o conceito de ideologia, sendo essa uma estrutura de pensamento que é condicionada socialmente. Para o autor, todo conhecimento histórico é relacional e somente pode ser construído com referência à posição do observador, ou seja, às suas condicionantes sociais, restando identificar o que é verdadeiro ou falso, uma vez que os conhecimentos estão vinculados a uma lógica temporal, circunstancial e/ou cultural (ASSIS, 2015). Conforme elucida Costa (2016):

A teoria de Mannheim está baseada na concepção do conhecimento enquanto socialmente determinado e utiliza a análise da ideologia e utopia como forma de mostrar que o pensamento não deriva unicamente do sujeito, como pretendiam os iluministas (HEKMAN, 1986). Segundo Mannheim o indivíduo faz parte do processo social e seu pensamento deve ser analisado na sua relação com a existência social. (COSTA, 2016, p. 17).

Para Mannheim existe uma necessária reconstrução dos significados, na medida em que há diferentes verdades para diferentes sujeitos. O autor, então, sugere a *Intelligentsia Desvinculada*, que, de maneira geral, seria um grupo composto por intelectuais sem vinculação, isto é, não situados em classes sociais, habituados a contrapor diferentes pontos de vista, sendo estes indivíduos capazes de construir uma síntese relativa e dinâmica, conciliando pontos de vistas diferentes (CORRÊA, 1999). Segundo Giroux (1988, p. 33), Karl Mannheim desenvolveu “o mais célere esforço para estabelecer o *status* de intelectuais como um estrato social crítico, que pairasse livremente acima da sociedade”:

Ele argumentou que os intelectuais genuínos não poderiam situar-se em qualquer classe social em particular, mesmo que, em suas origens, pertencessem a uma delas. Na medida em que o “homem do conhecimento” está engajado na apropriação crítica da “verdade”, ele está distante dos interesses que, situados em uma dada classe, transformam conhecimento em ideologia. Para Mannheim, qualquer ideologia era compreendida como investigação submetida à contaminação por interesses sociais. Seria, portanto, por sua própria natureza, conhecimento parcial. Mannheim enfrentou a questão de Kant, sobre como alcançar conhecimento da totalidade social, e concluiu que isto não seria conseguido dentro de um arcabouço de pesquisa engajada. Quando o intelectual estivesse livre de interesses particulares, poderia alcançar o distanciamento necessário para apreender a verdade. (GIROUX, 1988, p. 34-35).

Diversas críticas foram tecidas a noção de *Intelligentsia* como tipo social definida por Mannheim, o qual reconhece-se que foi incapaz de diferenciá-la de outros estratos sociais, embora tenha afirmado que estes intelectuais não se apresentam mais elevados que outros grupos; na verdade, seu atributo refere-se ao contato com graus diferentes com a cultura, ou seja, Mannheim afirma que a *intelligentsia* se situa *entre* e não *acima* das classes, e que o que importa neste tipo sociológico é o treinamento que capacita o indivíduo como intelectual, fazendo-o interpretar as situações a partir de várias perspectivas, e não somente de uma delas. Neste ponto, vale destacar a proposição do autor sobre a existência de formas peculiares de socialização, as quais favorecem o desenvolvimento de estilos variados de pensamento e comportamento, conferindo ao indivíduo singularidades (CORRÊA, 1999, p. 7-9).

Mannheim concebe ideologia “como forma de pensamento de caráter coletivo e que opera como uma visão de mundo, que pode ir de um nível geral a um nível individual nas relações sociais”, analisando as diferentes posições que o termo assume por meio de uma perspectiva histórica (COSTA, 2016, p. 18-20). Para ele não se pode analisar o pensamento somente a partir do que o indivíduo informa sobre si, mas é a participação no grupo que designa

o pensamento, já que o que pensa está vinculado ao que é fornecido socialmente. Dessa forma, Mannheim diferencia pensamento ideológico e falsa consciência:

O pensamento ideológico não definido em termos de proposições meramente falsas, como pretendia Bacon com sua teoria sobre os ídolos da mente, mas de ideias que derivam da situação social do indivíduo no grupo. (COSTA, 2016, p. 21).

Para Costa (2016), a discussão, sobre os conceitos de ideologia e utopia, empreendida por Mannheim está baseada numa perspectiva de que o indivíduo que tece críticas ao pensamento de outros, enquanto *ideológicos*, corre o risco de fazer a si mesmo:

[...] o que Mannheim advoga é que ideologia e utopia são elementos teóricos fundamentais para a compreensão do pensamento, pois levaram o problema da ligação existente entre pensamento e realidade à sociologia do conhecimento ao serem utilizados de maneira a universalizar a perspectiva sobre o pensamento, e colocarem no centro do processo o indivíduo que averigua a situação concreta. Desta forma, o pensador que se compromete com a análise do conhecimento deve observar todas as posições, inclusive a sua, enquanto socialmente determinada, atitude que se constitui como a autorrelativização do pensamento. (COSTA, 2016, p. 23).

De acordo com Rodrigues Júnior (2002), Mannheim argumenta que a sociologia do conhecimento deveria abandonar a intenção de abarcar a validade científica dos conhecimentos, para que pudesse adquirir o *status* de ciência. No entanto, para seus críticos, a Sociologia do Conhecimento carecia de base epistemológica para o critério universal da verdade. Dessa forma, restringiu-se ao estudo do conhecimento, no contexto de sua validade, ou seja, acabou desenvolvendo-se em torno da problemática das ciências sociais, abandonando uma sociologia do conhecimento que pudesse transcender o conhecimento social em direção ao conhecimento científico (RODRIGUES JÚNIOR, 2002, p. 119-120).

Mannheim (1974 *apud* CORRÊA, 1999) aponta os limites para a democratização do conhecimento científico, uma vez que a acessibilidade e a comunicabilidade seriam limitadas, já que o conhecimento circulava e era acessível apenas a especialistas. No entanto, em 1936, o autor escreve um novo prefácio para a edição inglesa de *Ideologia e Utopia*, no qual abandona a tese de “intelectuais flutuantes” e propõe uma solução para o problema da objetividade científica e do relativismo:

[...] a solução é a própria sociologia do conhecimento que, segundo o autor, mostra o caráter limitado, socialmente condicionado de todos os pontos de vista. Graças a ela o sociólogo toma conhecimento de seus próprios limites, podendo submeter-se a uma "análise autocrítica das suas motivações coletivas

inconscientes" e chegar, com isso, a um autocontrole e a uma autocorreção e, portanto, a um conhecimento científico objetivo. (CORRÊA, 1999, p. 8).

Rodrigues Júnior (2002, p. 120) assegura que, durante a primeira metade do século XX, a sociologia do conhecimento se caracterizava por reconhecer a existência de conhecimentos particulares, oriundos de diferentes contextos sociais, cuja gênese poderia e deveria ser analisada por ela; distinguia conhecimentos ideológicos daqueles que, após alguma depuração metódica, poderiam ser considerados como científicos; diferenciava-se da Epistemologia e da Filosofia da Ciência, pois não tinha a pretensão de estabelecer critérios de validação para o conhecimento científico.

Merton (1968), ao analisar o trabalho de Mannheim, constatou que este autor possuía concepções de que o conhecimento desenvolvido nas ciências naturais estaria isento de determinação social. Em seus estudos, Merton detalhou a estrutura social da ciência, dando ênfase a normas e a valores vinculados à estrutura social do fazer científico, demarcando o campo da Sociologia da Ciência, tornando-se uma referência nesta seara até a década de 1970. No entanto, a partir da publicação de Thomas Khun, em 1962, do livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*, houve a legitimação de que conceitos sociais, como crenças, valores etc., apresentam-se como fatores, às vezes fulcrais, para a validade científica. De maneira geral, o postulado de Khun demonstrou a forte relação entre a estrutura social científica e a estrutura cognitiva.

As ocupações da Sociologia da Ciência e da Sociologia do Conhecimento foram transmutadas, reativando questões que já haviam sido apontadas por Mannheim. Dessa forma, a partir da década de 1970, a Sociologia do Conhecimento passa a ser resgatada no campo acadêmico, sendo retomada a partir de diversas correntes teóricas designadas sob uma denominação mais ousada: a Sociologia do Conhecimento Científico (BOHNSACK, 2020).

Vale destacar a importância das abordagens sociológicas enquanto recursos que podem contribuir com a compreensão do mundo social, cuja significação se apresenta em uma disputa entre grupos que possuem formas distintas de conceber a realidade (ASSIS, 2015). Nesse ponto, acredita-se na relevância de conceber as bases teóricas da sociologia do conhecimento e da interpretação das visões de mundo, com vistas a considerar as formas de pensamento de grupos sociais, os quais vivem em determinada cultura e em uma sociedade, enquanto mecanismos que explicam a lógica de suas tomadas de decisão e posição em situações de interação social.

#### 4.1.1 Sociologia do Conhecimento Praxiológico e a interpretação das visões de mundo

O método documentário reporta, portanto, à produção de Karl Mannheim, nos anos 1920, e o termo é utilizado pela primeira vez no artigo “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo”, em que o autor apresenta um caminho para a “indicialidade dos espaços sociais e compreensão das visões de mundo de um determinado grupo.” (BOHNSACK; WELLER, 2013). As visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e pertencem ao campo que o autor definiu como sendo o do conhecimento *ateórico* (WELLER, 2005, p. 262). Somente uma explicação teórica desse conhecimento tornará possível a compreensão dessas visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo.

O conceito de visões de mundo “apresenta uma formulação inicial no movimento antirracionalista alemão (*Dilthey*), em que emerge como um “todo” cultural de uma época histórica (*Weltanschauung*), no entanto, sua entrada sociológica se dá por meio da reflexão de Mannheim acerca do paradoxo cultural da vida social.” (ASSIS, 2015, p. 44). A esse respeito, Costa (2016) elucida que:

a interpretação da *Weltanschauung* só é possível quando se considera a sua formação histórico-social sem colocar como fundamento uma razão que desconsidere o tempo e o espaço, mas ao adotar um ponto de vista segundo o qual a formação do conhecimento se dá no coletivo e perpassa o indivíduo a partir de sua determinação existencial. (COSTA, 2016, p. 28).

As visões de mundo referem-se a “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos.” (MANNHEIM, 1980, p. 101 *apud* BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 68). A questão que se coloca é como alcançar esse conhecimento implícito que reside justamente nos espaços de experiências conjuntivas, que são alheias ao pesquisador. Dessa feita, o pesquisador precisará encontrar uma forma de acessar esse espaço de experiências e só a partir daí será possível acessar o conhecimento conjuntivo e compreender os motivos das ações. Segundo Weller *et al.* (2002, p. 37):

As visões de mundo estão situadas entre os níveis social e espiritual. Elas não consistem, portanto, nem na totalidade das formações espirituais presentes em uma determinada época nem na soma dos indivíduos que pertencem a essa época, mas na totalidade de uma série de vivências/experiências interconectadas estruturalmente que podem derivar, tanto da formação de grupos sociais como das criações espirituais. As visões de mundo não se apresentam como um volume perceptível, mas podem ser compreendidas quando analisadas transversalmente e em relação a um problema específico,

constituindo-se dessa forma como objeto teórico. (cf. Mannheim, 1980, p. 101s).

Na análise da abordagem sociológica das visões de mundo, e tendo como base o aporte mannheimiano, Assis (2015, p. 36) elucida que o pensamento se encontra “no contexto de uma situação sociopolítica e cultural historicamente estabelecida”. Desse modo, os indivíduos concebem o pensamento não de forma particularizada e individual, mas nas relações a que pertencem e que os constituem, isso é, nos grupos sociais é que se definem as percepções e formas de atuação no mundo. Enquanto proposta metodológica e epistemológica, Costa (2016) explicita que a sociologia do conhecimento de Karl Mannheim se diferenciava de outras abordagens de sua época e propunha uma alternativa ao positivismo, que marcava as ciências sociais:

[...] para Mannheim o conhecimento não pode ser analisado levando em consideração apenas a sua formação a partir do uso de uma razão intemporal pelo indivíduo, nem através da inteira liberdade de juízos de valor que permeia o pensamento, mas uma análise que se dedique a apreensão de todos os estilos de pensamento enquanto histórica e socialmente determinada, e que não podem ser analisados apenas no indivíduo isolado, mas a partir do coletivo que determina a *Welstanschauung* total do grupo, e, desta forma, se conseguir compreensão do pensamento em cada época pela reconstrução desses estilos. (COSTA, 2016, p. 33).

O pensamento, portanto, revela-se nas ações dos seres na vida social. As visões de mundo se situam na “dinâmica das relações entre a cultura, a posição social, o pensamento e a ação”. As concepções de mundo dos indivíduos são produzidas “na instância pré-teórica, em que se estabelecem e se reproduzem diferentes estilos de pensamento, que passam a disputar o sentido da existência social.” (ASSIS, 2015, p. 39). Dessa feita, Mannheim evidencia a existência humana de forma diferenciada:

Com Mannheim, todavia, podemos visualizar não apenas a determinação em nível material da existência humana, mas, abre-se espaço para identificar tanto uma dimensão situacional no presente quanto a permanência de traços do passado, em níveis objetivos e subjetivos: uma dupla predeterminação relativamente aberta à possibilidade de mudança por intermédio das ações sociais dos indivíduos e dos grupos sociais. (ASSIS, 2015, p. 39).

Harold Garfinkel foi pioneiro ao reconhecer a importância do método documentário, como análise de visões de mundo, na década de 1920, resgatando Karl Mannheim de certo esquecimento, projetando-o nos estudos da Etnometodologia (BOHNSACK, 2020). No entanto, Ralf Bohnsack buscou no pensamento mannheimiano o aporte para a elaboração de



uma sociologia praxiológica do conhecimento, isto é, uma abordagem que pensa a teoria a partir da prática, reconfigurando o método.

Ao embasar a postura de análise de sua sociologia do conhecimento na prática da própria pesquisa social, Karl Mannheim se propôs a desenvolver uma epistemologia fundamentada em princípios metodológicos, que deveriam ser reconstruídos autorreferencialmente. Ralf Bohnsack (2020) sugere que as reflexões epistemológicas residem no desenvolvimento do conceito de sistemas básicos, o que abre um acesso transdisciplinar à prática, ou seja, é o conhecimento que orienta a prática. Segundo o autor, ao adotarem a postura reconstrutiva, os pesquisadores voltam sua atenção não somente para a prática cotidiana dos pesquisados, mas também para a própria prática:

Na análise científico-social de práticas de vida, os pesquisadores se veem obrigados a atualizar não só o seu conhecimento teórico, mas também o seu próprio conhecimento prático de ação, isto é, seu pré-conhecimento inserido na prática de ação. A explicação teórico-conceitual de práticas da vida investigadas, ou seja, sua interpretação – do ponto de vista epistemológico – exige horizontes de comparação ou diferenças no sentido de práticas alternativas. (BOHNSACK, 2020, p. 262).

De fato, o autor enfatiza o controle metódico do pré-conhecimento do pesquisador, por meio da separação dos dados gerados, apartados das interpretações do pesquisador. Essa reconstrução apresenta um rigor que caracteriza o modelo de interpretação proposto pelo método documentário. Também ressalta a análise comparativa pelo fato desta viabilizar o conhecimento para a construção de tipos, o que será melhor desenvolvido adiante, nas considerações sobre os grupos de discussão, que são utilizados como ferramentas para a construção dos dados.

Vale destacar que o método documentário permite apreender as orientações coletivas presentes em determinados grupos, pois os dados da experiência são passíveis de investigação científica. Destina-se, também, à interpretação das visões de mundo, uma vez que os produtos culturais privilegiados, assim como as ações cotidianas, são objetos passíveis de análise a partir deste método, tendo em vista a possibilidade de interpretação das ações e das formas de entendimento presentes no conjunto de experiências.

#### **4.1.2 Método Documentário**

Segundo Weller (2005), Mannheim sugere premissas que perpassam as dimensões dos níveis dos sentidos e que consideram a necessidade da postura de observador por parte do

pesquisador, bem como a noção de que o saber cotidiano possui dupla estrutura. Para a percepção dessas dimensões, Mannheim elabora uma teoria do conhecimento, que considera o caráter relacional das interpretações, de maneira a perceber as posições e os valores do sujeito em relação ao seu contexto social.

Bohnsack (2020, p.79) salienta que a compreensão das posturas ou orientações exige o conhecimento do “contexto de vivência ou do espaço de experiência em que essa manifestação se insere”. Para Mannheim (1980) *apud* Bohnsack (2020), somente apreendemos realidades de uma determinada experiência se apreendermos o contexto de vivência por detrás delas. O autor faz uma distinção entre compreensão (intuitiva) e interpretação, por meio do exemplo de um nó: compreender resulta da prática da ação e ocorre de forma intuitiva, *ateórica*, ou seja, compreender o nó exige que façamos um nó, que recriemos seu processo de produção. Interpretar o nó parece algo mais complexo, pois devemos fornecer uma explicação teórica e conceitual de seu processo de produção, sendo exatamente esta a proposta da interpretação documentária. A partir da compreensão do nó e da sua interpretação, há de se distinguir o conteúdo de sentido “imaneente”, “objetivo” e “expressivo” do nó (BOHNSACK, 2020, p. 80).

Mannheim (1982) também destaca os três níveis de sentido (imaneente ou objetivo, expressivo e documentário) e os exemplifica com uma cena do cotidiano, na qual um indivíduo dá uma esmola. Buscamos refletir sobre esta cena, conforme a explicação que segue: observa-se a ação do indivíduo que pede e a ação do indivíduo que dá esmola. No sentido objetivo, a cena retrata “ajuda”, não sendo preciso obter nenhuma informação sobre quem pede e nem sobre quem dá a esmola. No entanto, pode haver outros sentidos para esta ação. No nível expressivo, pode-se supor que a pessoa que viu o pedinte sentiu pena, compaixão, agiu por bondade ou misericórdia, por exemplo; ou sentiu asco e quis se livrar rapidamente da situação, contribuindo com o pedinte por tais razões. Nesse nível expressivo, é preciso conhecer quem ofereceu a esmola para saber sua intenção, o que implicaria em ter informação sobre o sujeito e sobre o meio social ao qual pertence. No nível documentário, poderia se interpretar a cena como uma situação de hipocrisia, que revela um sistema social que produz pedintes e pessoas que dão esmola por vaidade, por exemplo, na intenção de fotografar-se para apresentar uma falsa benevolência e adquirir prestígio em uma rede social. Essa conclusão implicaria num conhecimento mais aprofundado e em uma reflexão sobre o que esta ação documenta para o pesquisador que a observa. A observação pode indicar expressões faciais, gestos, modos de comportamento e comunicação, que vão revelar outros achados para o pesquisador. Nesse sentido, a atividade de observar é também objeto de pesquisa e a interpretação do pesquisador envolve colocá-lo, ainda, no interior da análise (WELLER, 2005).

Sobre a análise do sentido documentário, Weller (2005), ao discutir a teoria de Mannheim, acrescenta que, para além dos objetos culturais, toda ação pode ser interpretada tendo em vista os três sentidos delineados pelo autor. No entanto, a utilização das reflexões de Mannheim sobre os sentidos das ações exigiu uma diferenciação para a pesquisa social empírica: “ao invés da reconstrução do decurso de uma ação - nível objetivo ou imanente, passa-se a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que está inserida - nível documentário (WELLER, 2005, p. 268; BOHNSACK, 2020, p. 79-81).

Weller (2005), com base em Mannheim e em Bohnsack, destaca que todo produto cultural apresenta os três níveis ou estratos diferentes de significação, e são passíveis de uma análise científica. No entanto, para a compreensão das manifestações em sua totalidade, é necessário atingir o nível documentário de interpretação, cabendo ao pesquisador buscar formas de acessar esse conhecimento implícito, que também é chamado de conhecimento conjuntivo, e resulta das biografias compartilhadas e da memória coletiva (WELLER, 2013) para defini-lo teoricamente, tornando-o explícito. Nesse sentido, explicita Weller (2005):

Bohnsack coloca a reconstrução do terceiro nível de sentido no centro da análise empírica, o que significa que, ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), passaremos a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que está inserida (nível documentário). [...] O nível documentário pressupõe uma mudança na postura do observador que, ao invés de lançar o *quê*, irá perguntar pelo *como*, ou seja: como a prática que está sendo observada é produzida ou realizada? Nessa transcendência da pergunta o *quê* para a pergunta *como* – denominada por Mannheim como postura sociogenética ou funcional (op. cit.) – o *modus operandi* da ação prática passa a ser um dos principais elementos da análise. (WELLER, 2005, p. 268).

Bohnsack frisa que Mannheim contribuiu para o desenvolvimento de uma metodologia da observação, que é fundamental para aqueles que vão empreender pesquisas empíricas. Essa contribuição ancora-se na defesa pelo desenvolvimento de uma postura ou atitude sociogenética, que é centrada tanto para a praxiologia do conhecimento quanto no método documentário. Para o autor, ao adotar uma postura sociogenética o pesquisador irá investigar a prática, e é a prática que vai elaborar e produzir o conhecimento praxiológico. A postura sociogenética parte, portanto, da mudança da postura que pergunta *o que é* tal realidade social para *como* tal realidade está constituída. Pensa-se, nesse sentido, como uma observação de segunda ordem, que vai para além da explicação causal ou descritiva.

Para Bohnsack existem dois níveis de conhecimento: a) o conhecimento explícito ou comunicativo – que é comunicado verbalmente pelos atores, e b) o conhecimento implícito ou

conjuntivo – que orienta as ações práticas, e se apoia no espaço de experiências conjuntivas. A postura genética implica em ir mais além, em olhar o que está por detrás do discurso dos sujeitos e procura transcender o modo comunicativo de socialidade, com o objetivo de alcançar o conhecimento conjuntivo.

A postura sociogenética objetiva transcender uma perspectiva racionalista da dimensão comunicativa, que é vinculada a um pensamento utilitário e hierárquico dedutivo e ao modo proposicional de teorização (BOHNSACK, 2020). Recorrentemente o pesquisador busca uma resposta racionalista para os fenômenos, mas, de fato, ao permanecer nesse nível, corre o risco de fazer teorizações e não necessariamente adentrará no conhecimento.

Uma contribuição de Karl Mannheim, destacada por Ralf Bohnsack, refere-se a como o pesquisador poderá superar a oposição objetivismo *versus* subjetivismo na pesquisa empírica. Essa superação se dá quando o pesquisador permite se abstrair de suas concepções permeadas de subjetividade. Em um espaço conjuntivo pode haver, para os integrantes do grupo social pesquisado, uma lógica objetiva de como se dá o compartilhamento de valores e crenças. O pesquisador deve superar essa oposição, não fazendo interferências com base em seu conhecimento, mantendo a observação e sua relevância como base para a análise empírica, mas sem ficar atado às intenções subjetivas e às teorias de senso comum.

As contribuições do método documentário para as pesquisas qualitativas destacam, portanto, duas orientações a partir dos escritos de Karl Mannheim: a primeira sustenta que é necessário ao estudioso revelar as relações existentes a partir da ótica e da posição social dos atores; a segunda argumenta que é preciso combinar a análise não avaliativa com uma teoria que leve em consideração a experiência histórica, com vistas à superação do relativismo, na busca do conhecimento relacional (BOHNSACK; WELLER, 2013).

Bohnsack (2020, p. 87) sinaliza que “os horizontes de comparação pressupostos a princípio de modo ingênuo pelos intérpretes, isto é, diante do pano de fundo de sua própria prática cotidiana, podem ceder lugar aos horizontes de comparação empiricamente controlados.”. Na mesma direção, Weller (2017, p. 931) aponta que, embora não exista uma interpretação e, conseqüentemente, uma comparação neutra, o método documentário possibilita um “controle sobre o conhecimento teórico e a posição que o pesquisador exerce, na medida em que o meio social e o conhecimento implícito dos grupos estudados são analisados através da comparação com outros casos.”

Bohnsack (2020, p. 45) afirma que como consequência da seleção de processos reconstrutivos de pesquisa está o fato de os resultados somente ocorrerem após a construção de tipos advindos da análise empírica, uma vez que “as categorias teóricas estabelecidas antes do

processo de pesquisa não estão relacionadas ao conteúdo do objeto, mas são de natureza metateórica. O autor afirma, ainda, a relevância da análise comparativa ao viabilizar a geração de conhecimentos para a construção de tipos e para o controle metódico do pré-conhecimento (BOHNSACK, 2020).

### ***Etapas de análise segundo o método documentário: exemplificação a partir de grupos de discussão***

Na análise documentária de um grupo de discussão, a reconstrução da forma de interação ou de organização do discurso dos participantes é relevante, uma vez que desvela o quanto os sujeitos partilham de um espaço de experiências conjuntivas e de orientações coletivas específicas do meio social (BOHNSACK, 2014).

Para a execução e organização das informações coletadas, Weller (2006) explicita alguns aspectos: a) a organização dos temas e subtemas ou passagens e subpassagens (que serão transcritos posteriormente), indicando, por exemplo, se um tema foi iniciado pelo grupo ou se partiu de uma pergunta do entrevistador; b) a seleção das passagens centrais, também denominadas metáforas de foco (*Fokussierungsmetapher*); c) a seleção das passagens relevantes para a pesquisa; d) a transcrição da passagem inicial, das passagens de foco e daquelas relevantes para a pesquisa; e) a reconstrução da estrutura temática da passagem a ser analisada, que também poderá ser dividida em temas e subtemas.

Para a construção da análise, o pesquisador deverá se utilizar de quatro etapas: a interpretação formulada, a interpretação refletida, a análise comparativa e a construção de tipos. Na interpretação formulada, haverá a organização dos tópicos discutidos nos grupos de discussão. Nesse ponto, o pesquisador realizará uma análise detalhada do sentido imanente das discussões e a decodificação do vocabulário usado pelos participantes.

Após a interpretação formulada, realizar-se-á a interpretação refletida, que é uma análise de como foi discutido, ou seja, é a reconstrução da organização do discurso e a análise da interação entre os participantes. Busca-se analisar as questões temáticas, os padrões e aspectos típicos do meio social, assim como as motivações por detrás dessas ações. Para Weller (2019), esse passo compreende a identificação e diferenciação dos gêneros discursivos presentes no texto, ou seja, a forma pela qual os participantes referem-se uns aos outros, levando-se em consideração a dramaturgia e a densidade do discurso.

De acordo com Weller (2019), a diferença metodológica entre o sentido imanente e o sentido documentário tem como consequência a distinção de dois passos de trabalho,

claramente delimitados, durante o processo de interpretação. Segundo a autora, trata-se de explicar onde e até que ponto a interpretação ou explicação conceitual, realizada pelo pesquisador, foi simplesmente reformulada pelo pesquisador ou intérprete (interpretação formulada) e, em um segundo momento, de verificar, a partir de que ponto, tais interpretações resultam da reflexão do intérprete sobre as evidências implícitas relativas ao conhecimento dos entrevistados (interpretação refletida).

Nesse sentido, a etapa da interpretação refletida objetiva apreender o sentido documentário, que é a interpretação de segunda ordem. O pesquisador pode se fazer algumas perguntas para começar a realizar a interpretação refletida como, por exemplo, o que está sendo retratado sobre o caso e quais seriam as intenções ou as delimitações colocadas pelo grupo.

Na interpretação refletida, há três elementos centrais a serem explorados: a organização do discurso (se o discurso foi centralizado em uma pessoa, por exemplo), a questão do conteúdo (de como ele foi discutido) e o quadro de referência, ou seja, se o discurso está sendo organizado em referências positivas ou negativas. O pesquisador busca analisar não somente questões temáticas interessantes, mas também padrões homólogos ou aspectos típicos do meio social (WELLER, 2006). Nesse ponto, o pesquisador interpreta as falas dos participantes recorrendo ao conhecimento teórico e empírico sobre o meio que pesquisou. O objetivo é “analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o ‘quadro de referência’ (*frame*), que orienta a discussão, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (WELLER, 2006, p. 251) e revelar, em seu sentido documentário, o *habitus* do grupo.

O “quadro de orientação” é composto através da explicação da norma que rege os padrões discutidos no meio social em que os participantes se encontram. Porém, a constatação de um quadro de orientação como típico de um grupo ou meio social, só poderá ser realizada através da comparação com outros grupos. Dessa forma, o pesquisador deve selecionar um outro grupo de discussão, que também será analisado internamente, para destacar passagens semelhantes nos diferentes grupos. Depois disso, prossegue com uma análise comparativa dos temas em comum, levando em conta a forma como foram discutidos pelos diferentes grupos, através de uma constante e do retorno comparativo aos dados (WELLER, 2006).

Após as etapas supracitadas, o pesquisador deve seguir com a construção de tipos, resultante de um processo de abdução. “A construção de tipos e a análise multidimensional, identificada como quarta etapa de análise do método documentário, é posterior à análise comparativa, sendo considerada como modelos de orientação ou estratégias de enfrentamento a uma determinada situação.” (ZARDO, 2012, p. 137).

Nessa etapa, realiza-se uma distinção entre tipo de sentido genético e tipo sociogenético. Esses tipos representam, respectivamente, a primeira etapa, em que se constata um quadro de orientação que se repete e emerge na análise cruzada de vários casos, e a segunda etapa, na qual busca-se analisar, de forma abduativa, a gênese de um quadro de orientação ou o *habitus* e em que circunstâncias ele se configura como típico. De acordo com a autora:

A construção dos tipos orienta-se pelo princípio da busca dos contrastes em casos homólogos e pelo procedimento conhecido como amostra teórica (*theoretical sampling*), desenvolvido pelos fundadores da teoria fundamentada. Trata-se de um processo circular que inicia com a identificação e explicação dos modelos de orientação e do *habitus*. Esta explicação só é possível através da inserção nos espaços sociais de experiências conjuntivas nos quais o(a) pesquisador(a) deverá orientar seu trabalho para a busca da gênese dessas orientações e não apenas para a interpretação das mesmas (Bohnsack, 1999, p. 159). Os indivíduos ou grupos pesquisados pertencem a distintos espaços de experiências conjuntivas (por exemplo: experiências geracionais, típicas da fase de desenvolvimento, relacionadas à formação escolar e/ou profissional, experiências relativas ao meio social, entre outras). Neste sentido, a construção de tipos exige uma abordagem multidimensional e uma sobreposição dos diferentes espaços de experiências conjuntivas. (WELLER, 2005, p. 281).

Weller (2011) traz, por meio de sua tese de doutorado, um exemplo de tipo de sentido genético. Na realização de GDs com jovens negros em São Paulo e com jovens turcos em Berlim, a autora identificou orientações gerais nos grupos desenvolvidos nas duas localidades, organizando a análise por essas orientações. Dessa forma identificou: a) um grupo de orientação sociocombativa (para os jovens o *rap* e o *hip hop* eram manifestações de ação social combativa no sentido de perceberem uma ação política através da música); e b) um grupo de orientação geracional (o *rap* estava mais relacionado a trabalhar as situações de vida daquela geração, tendo em vista as questões relacionadas às famílias, à relação com os pais, aos problemas e conflitos que enfrentavam, havendo muito mais ligação com a questão juvenil em si, já que se consideravam “a geração do *hip-hop*”).

Já na tese de doutorado de Zardo (2012), é possível observar a construção dos dois tipos: genético e sociogenético. A autora os construiu por meio da coleta de dados, advindos de entrevistas narrativas biográficas, realizadas com gestores nacionais de secretarias de estado de educação. Dessa forma, no sentido genético, identificou, entre os gestores entrevistados, alguns que interpretavam a educação inclusiva como um dever, e outros que a percebiam como um direito. Zardo (2012), também chega a uma análise do tipo sociogenético, desvelando a multidimensionalidade e a generalização. As diferenças que surgiram foram categorizadas e

referiam-se: à questão de gênero; à questão geracional (etária); à formação acadêmica; e à experiência profissional dos entrevistados.

Pode-se inferir que o método documentário, por meio dos GDs, possibilita a generalização dos resultados obtidos através de um processo minucioso de interpretação, sendo necessário ao pesquisador levar em conta a multidimensionalidade dos espaços de experiências ou das tipificações. Esse método apresenta-se como importante ferramenta, por navegar na contramão de tendências homogeneizadoras, na medida em que oferece um acesso privilegiado aos meios sociais e aos sistemas de relevância dos grupos sociais. Apoiando-se no constructo de Mannheim (1950), acredita-se que a utilização de diferentes formas de produção de dados poderá contribuir com este trabalho. Assim evidencia o autor:

O método genético de explicação, se suficientemente profundo, não se pode restringir à biografia individual, mas deve reunir tantos elementos que esbarre finalmente na interdependência da história de vida individual e sua situação grupal mais inclusiva. Pois a biografia individual é apenas um componente de uma série de biografias entrelaçadas que possuem um tema comum naquela transformação social; e a nova motivação particular do indivíduo isolado é parte de um complexo de motivos em que muitas pessoas participam de várias maneiras. Coube ao método sociológico reunir em paralelo a gênese individual do significado e a gênese no contexto de vida grupal. (MANNHEIM, 1950, p. 25).

A proposta deste trabalho é de não descrever simplesmente as falas dos sujeitos, mas refletir sobre seu agir cotidiano, cabendo ao pesquisador pensar criticamente sobre o conteúdo dessas informações, isso é, sobre *o que* elas informam, com o cuidado de não violar o caráter individual e coletivo e as especificidades das experiências desses sujeitos, por isso, a escolha desta metodologia e da utilização dos grupos de discussão.

#### 4.2 GRUPOS DE DISCUSSÃO

Segundo Krüger (2013), existe uma variedade de procedimentos de coleta de dados, na pesquisa qualitativa, além de uma variedade de estratégias de análise. Para a realização desta investigação, propõe-se produzir os dados a partir de uma estratégia que tem sido utilizada pelo método documentário, que reside, como já destacado, nos grupos de discussão, os quais utilizam de princípios da análise comparativa e do rigor na verificação dos dados que propõe a abordagem teórico-metodológica escolhida.

Como método de pesquisa, os GDs começaram a ser aplicados a partir dos anos 1950, na pesquisa social empírica pelos integrantes da Escola de Frankfurt. Na primeira metade do



século XX, utilizavam-se tais grupos obtendo-se considerações individuais, sendo que as somas desses pontos de vista se constituíam na opinião do grupo. As contribuições de outras abordagens teóricas cooperaram para que, a partir dos anos 1970, os grupos ultrapassassem a mera questão de coleta de opiniões para se constituírem em um método de pesquisa (WELLER, 2006).

No final da década de 1970, os GDs começaram a receber organização metodológica e teórica, embasados no Interacionismo Simbólico, na Fenomenologia Social e na Etnometodologia (BOHNSACK, 2020). De acordo com Weller (2006), os GDs:

[...] representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramático, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de determinado tema. (p. 247).

Os GDs passaram a ter *status* de método na medida em que os processos discursivos e coletivos, que se encontram por detrás das opiniões e dos significados, passaram a ser analisados por um modelo teórico. Esses grupos são entendidos como representantes da estrutura social e possibilitam o acesso às representações coletivas evidenciadas empiricamente, sendo relevantes para a pesquisa social por refletirem as orientações coletivas e/ou as visões de mundo do grupo em análise (WELLER, 2018).

Weller (2006, 2013) explicita que os GDs têm sido utilizados, desde 1980, na pesquisa com jovens e adolescentes. Geralmente são formados por 3 a 8 participantes de mesmos meio social e faixa etária, os quais conversarão sobre temas que possam auxiliar na coleta de informações que perpassam pela dinâmica social investigada. É possível acessar o saber implícito dos pesquisados por meio da interpretação das descrições ou narrações desenvolvidas durante as discussões nos grupos.

De acordo com o método documentário, intenciona-se, num primeiro momento, encontrar padrões comportamentais que indiquem a existência do *habitus*, que é próprio daqueles que compartilham um espaço de experiências conjuntivas comuns. Para isto, será necessário buscar tais indícios por comparação entre grupos de discussão (WELLER, 2006).

Importante destacar, conforme salienta Bohnsack (2020), que os membros dos meios sociais são interligados por aspectos comuns de seus destinos, histórias de socialização ou vivências, no entanto, essa ligação, conforme evidencia Mannheim no ensaio “O problema das

gerações” (1993), não resulta, necessariamente, da participação em um grupo concreto. Desse modo, Bohnsack busca diferenciar meios sociais grupais abrangentes (família, vizinhança etc.) de “pequenos mundos da vida” ou “pequenos mundos da vida social” (que se fundamentam em um conhecimento comum que não está a nossa disposição), sendo esses predestinados à interpretação documentária por meio dos grupos de discussão (BOHNSACK, 2020, p. 143-144). O autor também situa o espaço de experiência coletiva no intuito de justificar e fundamentar a interpretação documentária proposta pelos grupos de discussão, enquanto método desenvolvido para análise desses espaços de experiência e *habitus* específicos.

Quanto a sua execução, os GDs implicam alguns desafios e etapas ao pesquisador, haja vista a existência de critérios em sua condução. O pesquisador interfere o mínimo possível, apenas iniciando o procedimento e contribuindo para a fluidez do discurso. O alcance da interpretação depende de uma imersão do pesquisador no ambiente pesquisado, com o devido cuidado metodológico que se deve ter para não imputar afirmações distorcidas sobre a realidade dos participantes (WELLER, 2006). Os grupos devem seguir algumas orientações justamente para que haja um controle nesse processo de produção e interpretação dos dados. Weller (2006) apresenta os princípios elencados por Bohnsack para a condução dos grupos de discussão:

- Estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua;
- Dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico;
- Iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes. Exemplo: Vocês poderiam falar um pouco sobre o vosso grupo? Como foi que ele surgiu?;
- Permitir que a organização ou ordenação das falas fique a encargo do grupo;
- Formular perguntas que gerem narrativas e não a mera descrição de fatos. Deve-se evitar, portanto, as perguntas *por que* e priorizar aquelas que perguntam pelo *como*. Exemplo: Como vocês vêem o problema da violência no bairro?;
- Fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes escolham a forma e os temas do debate;
- Intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo. (p. 249).

Os GDs objetivam suscitar discussões conduzidas pelos próprios participantes de forma fluida, por essa razão, seus roteiros não devem ser rígidos. O pesquisador precisa utilizar um tópico-guia, o qual não precisará ser seguido à risca, no entanto, deve conter uma pergunta inicial, que deverá ser a mesma para todos os grupos, haja vista a intenção de analisar as informações obtidas de forma comparativa.

Importante destacar a autonomia do grupo na escolha da forma de organização ou ordenamento das falas, fator que deve ser garantido pelo pesquisador, que deverá incentivar o

grupo e dirigir a discussão, atuando em momentos específicos (BOHNSACK, 1999 *apud* WELLER, 2006).

Quando o grupo sinaliza que a discussão se esgotou nessa fase inicial, em um segundo momento, o pesquisador poderá prosseguir com uma sessão de perguntas *imanes*, com o objetivo de esclarecer e/ou aprofundar pontos já discutidos. Em seguida, o pesquisador poderá dirigir perguntas específicas, ou seja, as perguntas *exmanentes* ao grupo, considerando pontos importantes que ainda não tenham sido discutidos, mas que podem contribuir para a pesquisa.

O pesquisador poderá também fazer perguntas divergentes ou provocativas na rodada final. Weller (2006) enfatiza que não se deve interromper a discussão e se alguns aspectos levantaram dúvidas, estes poderão ser esclarecidos por meio de outros procedimentos, como a observação participante e as entrevistas narrativas individuais.

Importante destacar que os GDs, ao possibilitarem a coleta de informações para a reconstrução das narrativas, proporcionam a interação entre os participantes, oportunizando, por meio das interações dialógicas, o conhecimento de sua realidade cotidiana. Desse modo, a metodologia possibilita, além de tudo, a atualização e a interação entre os pesquisados de maneira a construir novas análises, abstrações e/ou reflexões sobre temáticas surgidas.

Infere-se que a experiência com GDs é rica porque possibilita o acesso a informações que irão desvelar a maneira de pensar e de agir de um grupo específico de pessoas, que compartilham experiências de vida, além de compartilharem características semelhantes. No caso deste estudo, os estudantes têm uma deficiência visual e encontram-se no ensino médio, constituindo-se como papel da pesquisadora encontrar uma forma de acessar esse conhecimento e defini-lo teoricamente.

Com os GDs, Bohnsack propõe ultrapassar o nível de análise intuitiva e dedutiva, e essa é uma maneira diversa e mais segura de compreender uma realidade, uma vez que há mais controle, isso é, embora a interpretação não seja neutra e muito possivelmente esteja vinculada e associada à formação e às experiências do pesquisador, a análise comparativa exerce vigilância por reduzir o risco de produção de afirmações generalizadas ou o fortalecimento de estereótipos.

Com relação à seleção e quantidade de grupos necessários à pesquisa, o pesquisador poderá se orientar pelo princípio da saturação, tendo em vista que em dado momento, as informações se repetem, tornando-se desnecessário realizar novos grupos de discussão. É importante destacar que, ao final de cada GD, deve-se construir um relatório com informações sobre a situação do grupo, o local de realização, observações sobre a interação com os

entrevistados e se há a necessidade de informações adicionais que podem ser levantadas através de questionários ou entrevistas a serem aplicados aos participantes.

#### 4.3 SOBRE A DEFINIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

Esta seção do capítulo apresenta o percurso da pesquisa de campo de maneira a elucidar as etapas de preparação, construção e reconstrução dos dados deste estudo. Busca explicitar os instrumentos que foram utilizados para apoiar a investigação e para gerar os dados da pesquisa, com o intuito de esclarecer as formas como foram realizados os grupos de discussão, cujas narrativas, emergidas no campo empírico, foram analisadas de acordo com o método documentário (BOHNSACK, 2020; BOHNSACK; WELLER, 2013; WELLER, 2005, 2006, 2013).

Serão explicitados os critérios para a escolha desses grupos, bem como dos participantes da pesquisa, o tópico-guia para a condução dos grupos de discussão e o formulário sociocultural e econômico, aplicado aos familiares dos estudantes com deficiência visual. Para a compreensão desse percurso, será elucidada a etapa de aproximação com os participantes da pesquisa, a qual foi possível descrever por meio da utilização do diário de campo.

É importante esclarecer que após a construção dos dados, o processo de reconstrução da realidade observada se deu a partir da definição dos critérios e da seleção dos grupos que atendiam aos objetivos da pesquisa. Para isso, cada grupo de discussão foi criteriosamente analisado, tendo sido realizado o levantamento do perfil dos participantes, passando-se à construção da divisão temática, identificação das metáforas de foco e passagens de significância, transcrição e codificação das narrativas, análise formulada e refletida das passagens elegidas e, finalmente, à análise comparativa dos grupos, conforme requer o referencial teórico-metodológico utilizado.

O campo de pesquisa foi direcionado tomando por base as temáticas da juventude com deficiência visual, trajetórias familiares e ensino médio. Alinhado às temáticas, dados estatísticos e censos demográficos e educacionais e a imposição de isolamento social, em função da pandemia de covid-19, colaboraram para que o Distrito Federal fosse escolhido como *locus* para compor os grupos de discussão com estudantes com deficiência visual e seus familiares.

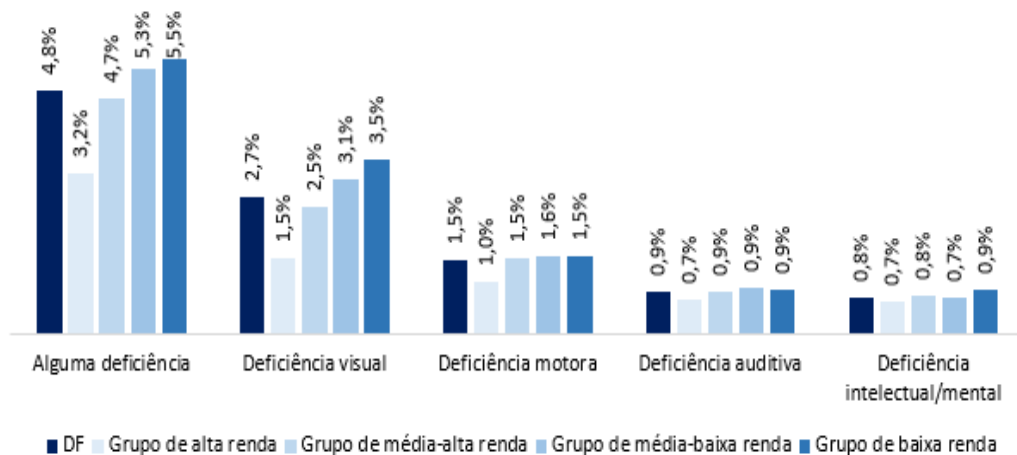
A peculiar organização política e administrativa do DF, local que abriga Brasília, capital federal, onde o aparato legislativo nacional se articula, bem como as experiências da pesquisadora enquanto docente na educação especial e inclusiva nessa região – vivências que possibilitariam o estabelecimento de diálogo e vínculos com os segmentos da comunidade escolar – contribuíram para ratificar a escolha desta região.

Não se pode deixar de mencionar que a pandemia do novo coronavírus e as implicações advindas do isolamento social impactaram este estudo, tendo sido preciso adequar os objetivos e redefinir o campo empírico, cuja proposta anterior era de realização de uma pesquisa comparada entre o Distrito Federal e o Rio de Janeiro.

A realização de um estudo comparativo entre as regiões supramencionadas objetivava o conhecimento das nuances relacionadas às trajetórias familiares e escolares de jovens com deficiência, ratificando o que Weller (2017) expõe sobre a diversidade cultural na esfera intranacional, sobretudo em países que apresentam processos migratórios diversificados e uma configuração histórica e territorial como a que existe no Brasil. Devido à impossibilidade do estudo nesses moldes, foi possível realizar a pesquisa empírica somente no DF, o que de forma alguma desmereceu ou invalidou o processo de pesquisa, haja vista o rigor científico na execução dos procedimentos e a presença da perspectiva comparativa inerente no próprio procedimento do Método Documentário.

Para melhor conhecer os sujeitos da pesquisa, recorreu-se aos dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), que, em 2018, traçou o perfil das pessoas com deficiência, classificando-as por faixa etária, grupo de renda e região censitária, fundamentando-se no Censo Demográfico de 2010. De acordo com esse levantamento, 139.708 pessoas vivem com alguma deficiência, quantitativo que corresponde a 4,8% da população do DF. A deficiência visual é a que mais acomete a população da região, fator que justificou a seleção deste grupo populacional para a pesquisa. Destaca-se, ainda, que o percentual de pessoas com deficiência visual é maior nas RAs de baixa renda, conforme indica o gráfico:

Figura 2 – Percentual de pessoas com deficiência em relação à população total, por tipo de deficiência e grupos de renda, Distrito Federal, 2018



Fonte: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) (Codeplan, 2018).

Após a definição do DF como campo de pesquisa, emergiu, ainda, o desafio de estabelecer os critérios para o trabalho de campo, uma vez que era preciso encontrar regiões do DF que apresentassem maior percentual de jovens, com deficiência visual, matriculados no ensino médio, haja vista o interesse e a necessidade em pesquisar esta etapa da escolarização. Para isso, recorreu-se ao estudo dos dados do Censo Escolar de 2019, tendo sido possível evidenciar que, neste ano, na rede pública de ensino, havia 611 alunos com deficiência visual matriculados na educação básica. Desse total, 136 estavam matriculados no ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Os dados do mesmo censo revelavam que o Plano Piloto e a Ceilândia apresentaram-se como as regiões administrativas que possuíam mais estudantes com deficiência visual matriculados nesta etapa da escolarização (DISTRITO FEDERAL, 2019). A tabela abaixo elucida e esboça a pertinência da escolha dessas regiões para a realização da pesquisa:

Tabela 2 – Estudantes com deficiência visual no ensino médio da rede pública de ensino por Região Administrativa do Distrito Federal, 2019

<b>Região Administrativa</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Porcentagem</b>
Ceilândia	24	17,6%
Gama	9	6,6%
Guará	4	2,9%
Núcleo Bandeirante	1	0,7%
Paranoá	4	2,9%
Planaltina	6	4,4%
Plano Piloto/Cruzeiro	21	15,4%
Recanto das Emas	9	6,6%
Samambaia	10	7,4%
São Sebastião	4	2,9%
Sobradinho	3	2,2%
Taguatinga	22	16,2%
Outras regiões	19	14,0%
Total	136	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar do DF de 2019, disponibilizados pela SEEDF e Inep.

As pesquisas realizadas em instituições educacionais, da rede de ensino pública do DF, necessitam de autorização do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), órgão vinculado à SEEDF, o qual analisa a solicitação e encaminha seu parecer às Coordenações Regionais de Ensino e às unidades escolares. Após o processo de obtenção da autorização, restou claro que a abordagem aos sujeitos da pesquisa se daria, de forma mais efetiva, por meio do contato com os professores das escolas polo que ofertavam o atendimento

educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência visual matriculados na RA de Ceilândia, os quais são atendidos em Taguatinga-DF, e na RA do Plano Piloto.

A inserção da pesquisadora no trabalho de campo teve a propositura de ampliar o conhecimento científico, buscando a aproximação com o ambiente dos pesquisados. Este procedimento envolve o compartilhamento de anseios e o desvelamento de realidades alheias ao pesquisador. Essa relação, que também é de troca, de comparações e construções teóricas, se mostrou importante para o processo de pesquisa. Dessa feita, no próximo tópico serão apresentados e elucidados os procedimentos e instrumentos utilizados para a construção dos dados da presente tese.

#### 4.4 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Neste tópico, busca-se explicar os passos tomados e as impressões da pesquisadora quanto ao processo de construção dos dados. Desse modo, serão apresentados o roteiro com o tópico-guia e o formulário sociocultural e econômico elaborados para a pesquisa. Busca-se apresentar, também, como se deu o contato com as instituições educacionais e com os jovens com deficiência visual e seus familiares, enfatizando-se as instituições de ensino médio frequentadas pelos estudantes e a vivência da construção/geração dos dados no contexto do período pandêmico. Dando seguimento, serão explicitados a realização dos grupos de discussão em formato virtual e os critérios de seleção dos grupos para a pesquisa.

##### 4.4.1 O tópico-guia

O tópico guia se refere a uma espécie de roteiro que, embora não seja apresentado aos participantes, visa orientar o pesquisador na condução dos grupos de discussão. Conforme já mencionado, este é um instrumento que não precisa ser seguido à risca, servindo para contribuir para a organização e orientação dos GDs.

O tópico-guia foi planejado tomando-se por base as questões e os objetivos do estudo, de maneira que as perguntas pudessem desencadear as narrativas dos participantes. Na realização do GDs para esta pesquisa, a pesquisadora precisou ficar atenta para que os participantes não emitissem respostas ou posicionamentos por meio de respostas limitadas como “sim” e “não”, ou comportando-se como se estivessem respondendo a um questionário. O esforço foi para que, a partir das questões lançadas, pudessem emergir narrativas que explicitassem como se dão as realidades dos sujeitos.

Conforme enfatiza Weller (2006, 2018), o tópico-guia não possui a pretensão de demarcar as conversações num grupo de discussão, entretanto, é um instrumento relevante por contribuir para que o pesquisador esteja atento aos objetivos da pesquisa e para que ele se mantenha ajustado ao método. É importante destacar que, em pesquisas com essa estrutura de geração de dados, a pergunta inicial deve ser semelhante em todos os grupos de discussão, com vistas à elaboração da análise comparativa.

O tópico-guia foi elaborado em duas etapas. Sua primeira versão contou com a participação dos integrantes do grupo de pesquisa Geraju<sup>63</sup>, os quais se dispuseram a colaborar com a pesquisadora que possuía pouca experiência com a utilização do método documentário. No primeiro grupo de discussão, emergiram importantes reflexões sobre o ensino remoto emergencial. Com essa execução, ficou evidente a necessidade de aprimoramento e reelaboração do roteiro, adequando-o aos objetivos da pesquisa e promovendo a inclusão de questões referentes ao período pandêmico. A reestruturação do instrumento também foi acompanhada por integrantes do grupo de pesquisa, os quais, de maneira inestimável, cooperaram neste processo.

As versões do tópico-guia foram divididas em blocos temáticos, que continham uma questão imanente, seguida de questões passíveis de aprofundamento pelos pesquisados<sup>64</sup>. Ressalta-se que a boa condução de um grupo requer um empenho prévio do pesquisador ao tópico-guia. Cabe destacar que a primeira experiência da pesquisadora na condução de um grupo de discussão foi realizada de forma presencial com um grupo de pesquisa piloto, formado por jovens diagnosticados com baixa visão, estudantes de graduação de uma universidade pública da Região Centro-Oeste brasileira. A experiência na condução desse grupo foi importante para que a pesquisadora pudesse experienciar a sugestão de desvencilhamento do tópico-guia, o que, na época, se apresentou como bastante desafiador, haja vista o receio de esquecimento e perda da ordem das questões, além da preocupação de que os participantes sentissem o espaço de diálogo restringido por questões constantes numa folha de papel. De fato, foi possível compreender que a proposição de desprendimento do roteiro é uma via factível, inclusive para que o pesquisador mantenha sua atenção voltada para a discussão.

Ocorre que a imersão no campo empírico, em função da pandemia, foi mediada por aparatos tecnológicos, já que os grupos foram realizados por meio da utilização de plataformas virtuais. O tópico-guia não ficou visível para os participantes, o que, de certa forma, mitigou os receios apresentados na experiência da realização do grupo no formato presencial. Entretanto,

---

<sup>63</sup> Para maiores informações sobre o Geraju, consulte o *site*, disponível em: <http://geraju.net.br/>

<sup>64</sup> Confira Apêndice D.



a realização de grupos de discussão em formato virtual trouxe outras implicações que serão expostas mais adiante.

#### **4.4.2 O formulário sociocultural e econômico**

Tomando por base o modelo de formulário semelhante apresentado por Weller (2006), utilizado precedentemente em sua pesquisa de doutoramento, foi aplicado aos familiares dos jovens com deficiência visual um formulário sociocultural e econômico<sup>65</sup>. Esse instrumento objetivou colher informações adicionais sobre os participantes dos GDs, possibilitando, também, identificar os sujeitos e traçar o perfil das famílias pesquisadas. Para isso, as questões contemplavam aspectos da estrutura familiar, econômica, política, social, educacional, cultural e religiosa dos participantes (WELLER, 2017).

Atendendo à sugestão da banca de qualificação, algumas adequações foram empreendidas no modelo utilizado, como o detalhamento da situação econômica da família. Além disso, decidiu-se incluir a descrição da trajetória escolar dos estudantes, atribuindo-se questões específicas sobre as modalidades de ensino cursadas. Os questionários foram aplicados por meio de plataformas virtuais, imediatamente após ou em dias posteriores à realização dos GDs, conforme indicam os autores que abordam os grupos de discussão.

#### **4.4.3 Contato com a escola e com os estudantes com deficiência visual e seus familiares.**

O contato inicial com a escola em que seria realizada a pesquisa se deu no dia 08 de junho de 2021, no turno diurno. Esse dia foi dedicado à formalização da realização da pesquisa na instituição, tendo sido entregue à equipe gestora a documentação referente a autorização para a pesquisa, emitida pela EAPE. Com relação a esse primeiro contato, apresento as notas da descrição do diário de campo.

##### ***Nota de campo do primeiro contato com a instituição escolar***

Fui pela manhã à Escola Calêndula para formalizar a realização da pesquisa de doutorado junto à Gestão Escolar. Na chegada à avenida que dá acesso à escola, ouvi um sinal sonoro no semáforo. Notei um homem cego que acabara de atravessar a rua na faixa de pedestre

---

<sup>65</sup> Confira Apêndice D.

e que se encaminhava para a calçada, usando uma bengala branca. Já na entrada, no portão de acesso ao estabelecimento, o silêncio e o esvaziamento do estacionamento anunciavam que as atividades escolares permaneciam em formato remoto devido à pandemia do novo coronavírus. Permaneci por alguns minutos do lado de fora, aguardando que o vigilante permitisse minha entrada. Durante esse tempo foi possível fazer uma observação rápida dos arredores da escola. Constatei que o colégio de ensino médio selecionado para a pesquisa fica exatamente ao lado do centro de ensino especializado para o atendimento de estudantes com deficiência visual. Pude notar que o espaço desses estabelecimentos é compartilhado, arborizado e têm uma estrutura física típica dos tempos da construção de Brasília: os prédios são térreos, antigos, e possuem grandes janelas com grades. Entre os blocos há diversas árvores típicas do cerrado e demais plantas ornamentais. Na Escola Calêndula, a calçada que dá acesso aos blocos é acessível, contendo piso tátil. Do estacionamento interno do colégio, observei que há uma calçada em linha reta que leva até a sala de Recursos de Deficientes Visuais. Fui recebida de forma muito solícita e simpática pela supervisora escolar, a qual consentiu o início do trabalho empírico e providenciou o contato do professor responsável pela Sala de Recursos, o qual, assim como os demais docentes, estava realizando o trabalho pedagógico em domicílio – “*home office*”. Me senti grata por adentrar nesta etapa da pesquisa, embora estivesse insegura e preocupada com alguns aspectos: o aceite dos estudantes e dos familiares para participarem da pesquisa e os rumos dos grupos de discussão, que não poderiam ser realizados no formato presencial.

É importante destacar que houve uma demora considerável do primeiro contato com a instituição até a realização do primeiro grupo de discussão, o que pode ser explicado mediante o relato seguinte.

No dia 9 de junho de 2021, após a autorização da Escola Calêndula para início do trabalho de campo, entrei em contato com o professor R por meio de aplicativo de mensagens. Enviei três mensagens de áudio, agradecendo pela colaboração com a pesquisa científica e solicitando o agendamento de uma reunião em uma plataforma virtual de sua escolha para que eu pudesse explicar os procedimentos e objetivos da pesquisa.

No dia 16 de junho de 2021, após uma semana de tentativa de contato sem retorno - enviei outra mensagem para o professor R, na esperança de encontrá-lo bem. O período pandêmico tem trazido esses percalços: a insegurança de não saber se as pessoas que eu precisava contatar estão vivas e com saúde. Hoje o Brasil registra 2673 mortes diárias pela covid-19. Mais de 490 mil pessoas se foram. O sentimento de impotência e revolta às vezes toma conta de mim. Muitas vidas teriam sido poupadas se a vacinação estivesse mais avançada

e se o (des)governo agisse a favor dos brasileiros. Para meu alívio, o professor enviou mensagem de texto desculpando-se pela demora e disse que se atrapalhou por causa da adequação que precisou fazer nos atendimentos aos alunos com deficiência visual nesse período. O professor R marcou um encontro virtual para a segunda-feira, dia 21 de junho, às 14h. De certa forma, ficou claro para mim que não somente eu, enquanto professora e pesquisadora, me sinto afetada por esse período, como os demais professores da rede pública, em especial os que atuam na educação inclusiva. Por meio de mensagem de áudio, o professor, muito gentilmente, indicou um estudante do segundo ano do ensino médio, com cegueira total para participar da pesquisa, enviando seu contato. No entanto, preferi aguardar nossa reunião e contatar primeiramente os pais dos alunos para conseguir as devidas autorizações para iniciar os grupos de discussão.

### ***Sobre as instituições de ensino médio frequentadas pelos estudantes e o contexto pandêmico***

Conforme já elucidado no Capítulo 1, a organização do ensino médio público no DF para o atendimento de estudantes com deficiência visual possui uma característica singular, haja vista que conta com o apoio do CEEDV, do CAP/Apoio à inclusão, bem como com o auxílio do Atendimento Educacional Especializado (salas de recursos). É importante lembrar que o sistema de ensino do DF tem apontado a oferta do AEE por meio de escolas polo ou escolas de referência, conforme preconiza a Estratégia de Matrícula (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 66).

A rede pública de ensino do DF possui três tipos de salas de recursos que operacionalizam o AEE: a sala de recursos generalista – que atende estudantes com deficiência física, intelectual e múltipla e estudantes com transtorno do espectro autista; a sala de recursos bilíngue – que atende estudantes com deficiências associadas, além da surdez/deficiência auditiva; e a sala de recursos específica (SRE) – que atende estudantes com deficiências sensoriais (deficiência visual, auditiva, surdocegos e estudantes com Altas Habilidades/Superdotação).

Quanto à sala de recursos específicas, focalizada neste estudo, sua abertura requer que a escola contenha um mínimo exigido de matrículas de estudantes com deficiência de acordo com a especificidade da sala na sua unidade escolar. Com relação ao ensino médio, para a abertura de uma SRE/DV é exigido o mínimo de cinco estudantes com deficiência visual. De acordo com a Estratégia de Matrícula da SEEDF de 2020, essa sala deve conter, pelo menos, um professor da área de matemática ou ciências da natureza e um professor na área de linguagens ou de ciências humanas com comprovada aptidão na área de deficiência visual.

A organização desse atendimento em escolas polo se apresenta como uma possibilidade para o acompanhamento pedagógico de estudantes com deficiência visual, os quais são atendidos no contraturno, em unidades escolares diferentes das que estejam regularmente matriculados, devido à ausência do AEE em suas unidades de origem. Desse modo, os alunos são encaminhados para sala de recursos onde há vagas. O ideal é que os alunos sejam encaminhados preferencialmente para instituições próximas às suas residências.

Assim, dada a maior concentração dos estudantes com deficiência visual matriculados nas Regiões Administrativas do Plano Piloto, Ceilândia e Taguatinga, inferiu-se que eles seriam atendidos nas salas de recursos das escolas de referência dessas regiões. Assim, optou-se por selecionar duas escolas polo para a realização da pesquisa: a Escola Calêndula, que é uma instituição de ensino médio pública, localizada na região administrativa do Plano Piloto; e a Escola Dália, que é uma instituição de ensino médio que fica localizada na região administrativa de Taguatinga.

Destaca-se a importância de caracterizar tais escolas para compreender suas especificidades. Conforme elucidado, ambas configuram-se em centros de referência para atendimento a estudantes cegos e com baixa visão, apresentando, em suas estruturas físicas, salas de recursos do tipo especialista para o auxílio a esses estudantes, bem como dispendo de sala de recursos do tipo generalista para o atendimento às demandas de estudantes com outros tipos de deficiência e/ou necessidades especiais.

Ressalta-se que a estrutura dessas salas impacta os atendimentos realizados em função da presença de recursos específicos, equipamentos e profissionais que nelas atuam. Os documentos institucionais das escolas nas quais a pesquisa foi realizada permitiram o delineamento das salas de recursos especialistas para o atendimento de estudantes com DV, proporcionando a seguinte tabela:

Tabela 3 – Caracterização das escolas frequentadas pelos jovens com deficiência visual, participantes dos grupos de discussão

<b>Sala de Recursos Especialista/DV Ano: 2021</b>	<b>Região Administrativa do DF</b>	<b>Profissionais</b>	<b>Estudantes cegos</b>	<b>Estudantes com baixa visão</b>
Escola Calêndula	Plano Piloto	4	5	12
Escola Dália	Taguatinga	3	6	59

Fonte: Dados fornecidos pelas secretarias de cada escola em 2021. Elaborado pela autora. \*Um aluno pode conter mais de uma deficiência. A sala de recurso especialista pode atender mais estudantes que o quantitativo de matrículas registrado na sua escola.

A Escola Calêndula foi fundada em 1963, em uma área especial de 75 mil metros quadrados localizada em Brasília, na Asa Sul. Possui profissionais da carreira de magistério atuantes em disciplinas específicas e na equipe gestora. A estrutura física da escola conta com nove blocos. Três blocos são destinados às salas de aula, totalizando 24 salas. Há quatro banheiros para alunos e dois banheiros adaptados para alunos com necessidades específicas, uma sala de coordenação disciplinar, uma sala para os professores, contendo dois banheiros. Possui um bloco para sala de segurança, limpeza e manutenção, salas de coordenação individual e coletiva, uma sala de projeção, banheiros e salas para reforço escolar. Possui um bloco administrativo para a direção, supervisão administrativa, supervisão pedagógica, sala de orientação educacional, mecanografia e banheiros. Há, ainda, um bloco com laboratórios de biologia/química, física/matemática, artes e um laboratório de informática, salas de recursos generalista e para estudantes com deficiência visual, secretaria e biblioteca. A escola possui um auditório, uma sala de musculação, banheiros e sala de ginástica e dança, sala de apoio a projetos e duas piscinas com vestiários, sala para professores de natação e para guardar materiais e salas de depósito. Segundo informações disponibilizadas na unidade de ensino e no site da SEEDF, no ano de 2021, a instituição funcionou nos turnos matutino e vespertino, tendo efetivada a matrícula de 1017 alunos.

De acordo com seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a Escola Dália foi fundada em 1961 e está localizada no centro de Taguatinga, local onde há grande fluxo de veículos e pessoas. A escola é cercada por residências e por intenso comércio local. A estrutura física conta com 28 salas de aula (equipadas com recursos audiovisuais e ar-condicionado), 4 laboratórios (física, química, biologia e informática), sala de vídeo (equipada com recursos audiovisuais – Data Show), sala de reprografia, sala de coordenação, sala de orientação escolar (OE), auditório com instalação de recursos audiovisuais, 3 quadras de esportes, sendo uma coberta, sala de educação física, biblioteca, sala de professores, sala de recepção da secretaria, sala da Associação de Pais, Alunos e Mestres (Apam), 2 guaritas, sala de recursos generalista, sala de arte, sala de recursos para deficiência visual, sala da direção, laboratório de língua estrangeira moderna (LEM) inglês – *English LAB*, sala do administrativo, sala da supervisão pedagógica, sala do acompanhamento disciplinar, cantina com depósito, sala de apoio à aprendizagem. A Escola Dália atende turmas de ensino médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. Em 2021, contou com sessenta e oito turmas de estudantes, aproximadamente duzentos profissionais da educação (entre professores, assistentes, orientadores etc.), e equipe diretiva composta por membros eleitos pelos segmentos da escola. No ano letivo referente ao

trabalho empírico (2020), a instituição atendeu alunos das três séries do ensino médio, sendo 56 turmas no turno diurno e 4 turmas no turno noturno.

### *Aproximações com os professores das salas de recursos, com os estudantes e seus familiares*

O contato com as instituições de ensino médio se deu por meio de um professor da sala de recursos especialista da Escola Calêndula e um professor da sala de recursos especialista da Escola Dália. Após a entrega da documentação de autorização para realização da pesquisa e aceite dos gestores escolares das instituições selecionadas, esses professores foram contatados virtualmente, via aplicativo de mensagens, dada a pandemia de covid-19 e o respeito às orientações de distanciamento social.

A estratégia de contato com os profissionais da educação se baseou no fato de que os docentes conhecem melhor o contexto e têm maior vínculo com os estudantes com deficiência visual. Desse modo, poderiam fornecer informações valiosas sobre o processo de escolarização no ensino médio, bem como auxiliar a pesquisadora na proximidade com os jovens e seus familiares.

### *Sobre a realização dos grupos de discussão em formato virtual*

A partir da listagem concedida pelos professores das salas de recursos, os estudantes e seus familiares foram contatados, eletronicamente, convidados e encorajados a participar da pesquisa. Não foi possível o contato com os professores das salas de recursos de forma presencial, tampouco a realização de grupos de discussão nesses moldes. Desse modo, recorreu-se ao uso de aparatos tecnológicos virtuais. A observação participante destinada à descrição do cotidiano escolar dos estudantes e do contexto familiar, foi substituída pela observação simples, em contexto virtual, do ambiente doméstico dos participantes.

É importante ressaltar que buscou-se respeitar e adequar datas, horários e plataformas virtuais para a realização dos grupos de discussão, de modo que fossem oportunos para os participantes da pesquisa. Para além disso, houve a preocupação de que os familiares e os estudantes estivessem gozando de boa saúde física e mental, uma vez que os impactos da pandemia afetaram a população, sendo preciso um cuidado especial também para com as demandas emocionais dos pesquisados.

Os grupos foram realizados em dias acordados previamente com os pesquisados. Destaca-se que houve remarcações e um intervalo de tempo considerável para a execução e conclusão da parte empírica do trabalho, a qual fora realizada no período compreendido de julho de 2021 a de janeiro de 2022. No total, seis grupos de discussão em formato virtual foram realizados por meio da utilização de variadas plataformas virtuais, o *Google Meet* e a plataforma *Zoom*, e por meio de chamada de vídeo do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Essas interações foram gravadas eletronicamente, após autorização dos participantes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quanto ao TCLE, destaca-se que o documento também precisou ser adequado em razão do contexto pandêmico. Desse modo, os participantes que concordaram em colaborar com a pesquisa primeiramente preencheram o formulário do TCLE, enviado via *Google Forms*. Com o preenchimento desse formulário, os pesquisados automaticamente concordavam em participar da pesquisa e, por meio da leitura do termo, foram informados sobre os riscos e objetivos do estudo, autorizando a gravação dos grupos de discussão.

O desenvolvimento da pesquisa social reconstrutiva possibilitou reconhecer que esse processo é contínuo, desafiador, e está atrelado a diversas etapas que fazem com o pesquisador perpassa pela ação-reflexão-ação acerca dos procedimentos de pesquisa. A condução do grupo de discussão piloto, em formato presencial, realizado em momento anterior à qualificação desta tese de doutoramento mostrou-se como um caminho para a elaboração dos instrumentos de pesquisa.

Com a condução dos grupos de discussão em formato virtual, foi possível estabelecer uma síntese comparativa com os grupos de discussão em formato presencial. Em diálogo com as pesquisadoras integrantes do Geraju Jéssica Reis e Cilene Vilarins, foi observado que as principais diferenças residem no contato com os sujeitos, na organização dos instrumentos e na forma de condução dos grupos. O quadro a seguir demonstra, de forma sucinta, esses aspectos:

Quadro 1 – Diferenças entre grupos de discussão em formato presencial e grupos de discussão em formato virtual

	<b>GD PRESENCIAL</b>	<b>GD VIRTUAL</b>
<b>Contato</b>	O contato com os sujeitos geralmente ocorre por intermédio de instituições escolares e universitárias; os integrantes impulsionam a participação de outros jovens.	O contato com os sujeitos ocorre por intermédio das redes sociais ( <i>Facebook</i> e <i>Instagram, WhatsApp</i> ); por meio das instituições universitárias e escolares e pelos próprios integrantes que impulsionam a participação de outros sujeitos.
<b>Espaço</b>	A organização do local/espço da discussão é feita pelo pesquisador. Busca-se por um ambiente silencioso, as cadeiras são dispostas em círculo e geralmente prepare-se um pequeno lanche para os entrevistados.	A organização do local/espço da discussão é realizada por cada integrante do grupo. Assim, há uma multiplicidade de ambientes.
<b>Quantidade</b>	Composto por 3 a 8 integrantes.	Composto por 2 a 4 integrantes.
<b>Local</b>	Todos os participantes devem estar presencialmente.	Todos os participantes estão presentes de forma virtual, sendo obrigatório a conexão à internet.
<b>Tempo</b>	O tempo de duração da discussão dos tópicos sugeridos dependerá de cada grupo. No entanto, em pesquisas realizadas no ambiente escolar, os jovens geralmente se orientam pelo tempo aula e pelo sinal indicativo de que a aula foi encerrada.	O tempo de duração da discussão dos tópicos sugeridos dependerá de cada grupo. Há a possibilidade de realizar grupos de longa duração. Por outro lado, o ambiente virtual (uso de telas) pode tornar a discussão mais cansativa. Ex.: o grupo virtual piloto durou 3 horas e 31 minutos.
<b>Interação</b>	A organização do grupo é feita pelos próprios participantes. Há maior interação entre os sujeitos (falas simultâneas etc.).	A organização do grupo é feita pelos próprios participantes. A maior ou menor interação dependerá dos seguintes aspectos: microfones ligados <i>versus</i> microfones desligados; qualidade da conectividade à rede, interferências no ambiente.
<b>Interferências</b>	As interferências estão relacionadas aos barulhos externos e internos (chamadas telefônicas, interrupções de terceiros, por exemplo).	As interferências estão relacionadas à queda ou falha na conexão de internet, bem como ao desligamento de aparelhos telefônicos ou equipamentos tecnológicos (descarregar). Já as interferências externas relacionam-se aos barulhos provenientes do ambiente de cada participante. Ex: chamadas telefônicas, latidos, choro de criança, ruídos do comércio local, entregas etc.
<b>Gravação</b>	Gravação da discussão por áudio.	Gravação da discussão por áudio e vídeo.
<b>Instrumentos da pesquisa</b>	O preenchimento do questionário sociocultural e do termo de consentimento ocorre minutos antes ou depois da realização do GD – material impresso.	O preenchimento do questionário sociocultural e do termo de consentimento pode ocorrer imediatamente antes ou após a realização do GD – material em formato virtual.

Fonte: Inspirado em Evangelista (2021), elaborado pela autora (2022).



O procedimento de pesquisa, no formato remoto, possibilitou a observância de algumas vantagens e desvantagens da realização de grupos de discussão virtuais. A principal vantagem refere-se à facilidade de aproximação com os sujeitos da pesquisa em função da não necessidade de deslocamento da pesquisadora para a realização dos grupos de discussão, o que, de certa forma, se apresentou como um benefício na economia de tempo e de gastos de recursos financeiros. As desvantagens referem-se à conectividade e aos recursos tecnológicos no momento de realização dos grupos (qualidade do sinal de internet, adequação e funcionamento dos aparatos como *smartphones*, computadores, microfones e fones de ouvido) e às interferências (barulhos, interrupções, queda de energia etc.) que ocasionalmente ocorreram pelo fato dos pesquisados estarem em seu ambiente doméstico. Embora destacados como adversidades, esses aspectos de forma alguma invalidam os grupos de discussão realizados, uma vez que esta era a forma possível de se produzir dados devido ao contexto pandêmico. E, por outro lado, foi possível que o pesquisador mantivesse uma aproximação ainda maior da realidade dos sujeitos da pesquisa justamente por estarem em ambiente que lhes é habitual.

#### ***Sobre os grupos de discussão selecionados para a apresentação dos casos***

Quanto aos critérios de seleção, quantidade e organização dos grupos de discussão, Weller (2013) aponta que eles devem se orientar pela amostragem teórica (*theoretical sampling*), conforme definido por Anselm Strauss e Juliet. Corbin (2008). Segundo esses autores, a pergunta norteadora para a seleção deve centrar-se em quais grupos, acontecimentos ou ações se constituem em elementos de análise e de levantamento de dados. Desse modo, o critério de escolha deve ser orientado “pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema.” (WELLER, 2013, p. 59).

Segundo Weller (2013), a construção do *corpus* da pesquisa deve considerar a dimensão horizontal, que compreende condições, funções e categorias comuns aos participantes e que são externas ao fenômeno a ser pesquisado, e a dimensão vertical, que requer o acesso à maneira que os sujeitos se relacionam no cotidiano e no meio social. Nesse sentido, os grupos de discussão favorecem o acesso à dimensão vertical.

Conforme já exposto, as famílias pesquisadas possuem filhos com deficiência visual, estudantes de ensino médio. Além dessa característica, buscou-se levar em consideração, para a seleção dos grupos, os seguintes aspectos: a densidade interativa dos participantes, o aprofundamento temático e as narrativas que estiveram mais ajustadas aos objetivos do estudo,

a maneira de condução da pesquisadora de acordo com o que é recomendado pelo método e, por fim, a qualidade dos áudios das gravações (WELLER, 2006, 2013).

Foi possível identificar que os quatro primeiros grupos realizados permitiriam a reconstrução das trajetórias dos pais e dos filhos com deficiência visual, possibilitando o acesso à dimensão vertical do espaço social do jovem com deficiência visual e seus responsáveis diretos. Com vistas a aperfeiçoar a análise comparativa, foram estes os grupos selecionados, cujos critérios de escolha permitiram a construção do seguinte panorama:

Quadro 2 – Panorama dos grupos de discussão realizados e selecionados

<b>GRUPOS DE DISCUSSÃO</b>	GD1	GD2	GD3	GD4	GD5	GD6
<b>Data</b>	08/07/21	14/07/21	21/07/21	04/12/21	14/12/21	17/01/22
<b>Plataforma virtual</b>	Plataforma Teams	Plataforma Teams e Whastapp	Whatsapp	Google Meet	Google Meet	Google Meet
<b>Total de participantes</b>	3	3	2	2	3	1
<b>Duração</b>	1h 19min	56 min e 46 seg	1h 33 min	1h 29 min	47 min 55 seg	45 min
<b>Deficiência visual</b>	Cegueira	Cegueira	Cegueira	Baixa visão	Cegueira	Baixa visão
<b>Unidade escolar FR</b>	Escola Calêndula	Escola Calêndula	Escola Calêndula	Escola Calêndula	Escola Dália	Escola Dália
<b>Ano do ensino médio</b>	1º ano	3º ano	1º ano	3º ano	2º ano	1º ano
<b>Selecionado</b>	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
<b>Observação</b>				Estudante legalmente cego(a)	Estudante com cegueira adquirida	Estudante não quis participar

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em meados de janeiro de 2022, foi considerada encerrada a realização do trabalho empírico. Conforme explicitam Glaser e Strauss (2006), durante o procedimento de pesquisa de campo, houve constante comparação, a qual possibilitou a identificação da saturação do corpus empírico, conforme sugere o referencial teórico-metodológico utilizado.

Tomando por base os objetivos da investigação, quatro grupos foram escolhidos para análise em profundidade, os quais foram nomeados a partir de contextos pontuais revelados em passagens narradas pelas famílias pesquisadas, representando experiências das famílias. Todos os grupos passaram pelo processo de interpretação, conforme preconiza o referencial elencado.

O tópico seguinte objetiva apresentar a análise desses grupos, seguida do próximo capítulo que visa expor o produto das etapas de análise.

#### **4.4.4 Percursos de análise de grupos de discussão**

Conforme explicitado, a seleção de quatro grupos de discussão levou em consideração que tais grupos possibilitariam a reconstrução de orientações coletivas que serão apresentadas nos capítulos destinados à análise comparativa (sexto e sétimo capítulos da tese).

O processo analítico, que busca reconstruir os quadros de orientação dos participantes dos grupos de discussão, exigiu da pesquisadora um retorno constante aos dados e o desenvolvimento de etapas distintas e necessárias para ultrapassar o nível intuitivo ou imanente, com a finalidade de chegar ao nível documentário. A divisão temática, a transcrição e codificação do material, a interpretação formulada e refletida e a análise comparativa se constituem nos principais passos desenvolvidos (BOHNSACK; WELLER, 2013). Os tópicos subsequentes visam explicitar como foram alcançadas tais etapas do método documentário, levando-se em consideração o contexto adverso da pandemia em que a pesquisadora e os pesquisados estiveram imersos.

#### ***Diário de campo***

Após a realização dos grupos, houve o registro das anotações no diário de campo. Esse procedimento ratificou a importância de a pesquisadora destacar suas impressões, sugestões, bem como realizar a descrição da forma de execução dos dados gerados logo após a realização dos grupos de discussão, ou seja, enquanto as informações estavam recém-adquiridas e presentes na memória da pesquisadora.

Além disso, por ter sido elaborado em linguagem confessional, o diário de campo se constituiu como importante relatório, pois abordou questões que colaboraram para compreender a constituição dos grupos e a maneira pela qual foi desenvolvida a discussão, colaborando para a análise das interações e, conseqüentemente, para a organização e reconstrução das narrativas.

Por meio desse instrumento, a pesquisadora anotou informações como datas, horários, fatos relacionados ao período pandêmico e às evidências em relação ao desenvolvimento dos grupos de discussão, permitindo uma reflexão sobre o processo de pesquisa, a avaliação de instrumentos e, em especial, a análise sobre a postura da pesquisadora quanto ao fato de evitar interrupções, mantendo-se a postura sociogenética, como o próprio método requer, ratificando

o constructo que afirma que “Menos intervenção gera mais possibilidades de controle.” (BOHNSACK, 2020, p. 30).

### *Perfil dos participantes*

A construção do perfil dos participantes se valeu de informações coletadas no questionário socioeconômico e cultural, bem como pelas narrativas desenvolvidas nos grupos de discussão. Enquanto etapa metodológica, a construção desse perfil objetiva identificar os sujeitos, haja vista que exprimem o contexto social do qual fazem parte. Essa fase auxiliou na indicação de rotas para acessar os espaços de experiências compartilhados. Além disso, contribuiu para a identificação das vozes dos participantes no momento da transcrição e codificação das narrativas.

Conforme explicita Bohnsack (2020), o pesquisador pôde vivenciar e compreender melhor o pesquisado quando ele está inserido em seu contexto social habitual, já que “dentro de um grupo com os quais os indivíduos convivem também em seu dia a dia, eles usarão também os símbolos, a língua e, sobretudo, também as metáforas, as imagens que são típicas nesse mundo da vida específico.” (BOHNSACK, 2020, p. 31). A imersão no contexto familiar dos jovens com deficiência visual permitiu que a pesquisadora elaborasse o perfil e nomeasse<sup>66</sup> os grupos de discussão a partir de características e experiências apresentadas pelas famílias.

### *Organização temática*

A divisão temática, ou seja, a organização dos temas de um grupo de discussão, se constitui em importante etapa destinada à verificação e documentação do grau de detalhamento das narrativas e da densidade de interação entre os participantes (BOHNSACK; WELLER, 2013). Essa etapa requer uma escuta atenta e o retorno sistemático às gravações dos áudios dos grupos, com vistas ao reconhecimento dos temas centrais levantados, registro da duração de tempo de cada um e evidência de subtemas advindos do tema central. Conforme explicita Weller (2013, p. 81), a organização temática<sup>67</sup> também auxilia na identificação das passagens que serão transcritas posteriormente”. A organização é, portanto, realizada a partir de passagens significativas, que são aquelas que possuem um tempo considerável de duração.

---

<sup>66</sup> Vide Apêndice J.

<sup>67</sup> Um modelo de divisão temática encontra-se no Apêndice H desta investigação.

É importante destacar que a análise de um grupo de discussão deve ter início com a passagem inicial, seguida da análise das metáforas de foco e das passagens que abordam questões acerca do tema da pesquisa. Conforme evidencia Mesquita (2019), a organização temática acaba por fornecer um sumário que colabora para que o pesquisador localize, na gravação do áudio, os blocos temáticos discutidos pelo grupo, o tempo de discussão e a compreensão da dinâmica de funcionamento do grupo a partir da identificação do que é considerado mais significativo para os participantes.

### *Transcrição e codificação dos dados*

Essa etapa destinou-se à submissão, na íntegra, dos dados orais dos grupos de discussão a uma reprodução literal e fidedigna das narrativas dos pesquisados. Essa fase da pesquisa foi de suma relevância, pois a leitura e o retorno aos dados colaboraram para o estabelecimento de pontes analíticas e de formulação de uma investigação comparativa entre os grupos. A realização prévia da organização temática colaborou com o processo de transcrição, na medida em que possibilitou a seleção das passagens importantes para a pesquisa. Desse modo, optou-se por codificar somente as passagens relevantes.

A codificação suscitou atenção absoluta e retorno constante às gravações, de áudio, ao passo em que a pesquisadora precisou se ater às marcas discursivas, ou seja, aos recursos dramaturgicos da fala, para criptografar os dados, os quais não seguem as normas ortográficas, e sim as marcas discursivas de um sistema de transcrição denominado *TiQ Talk in Qualitative Research*, o qual enfatiza a entonação do discurso como pausas, sorrisos, choro, ênfase, dentre outros aspectos. Este modelo<sup>68</sup> foi desenvolvido por Ralf Bohnsack e tem sido utilizado no âmbito do referencial teórico-metodológico do Método Documentário. (WELLER, 2011, p. 251).

---

<sup>68</sup> Vide Apêndice G, Códigos para transcrição dos dados.

## CAPÍTULO 5

### GRUPOS DE DISCUSSÃO DESENVOLVIDOS NO ESTUDO

O presente capítulo apresenta os dados dos grupos de discussão analisados e as notas pessoais da pesquisadora, registradas no diário de campo. A exemplificação da divisão temática, efetuada no primeiro grupo de discussão virtual realizado, seguida da identificação dos blocos temáticos e indicação de duração das passagens encontram-se no Apêndice H, bem como a divisão temática de forma resumida<sup>69</sup> dos demais grupos. Essa organização colaborou para que se pudesse elencar e elucidar as passagens relacionadas às questões da pesquisa, que serão apresentadas nos capítulos 6 e 7. É importante ressaltar que, para preservar o anonimato, os nomes dos participantes foram substituídos por nomes fictícios.

#### 5.1 APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

##### 5.1.1 Família Folhas

###### 5.1.1.1 Breves notas do diário de campo

No dia 8 de julho de 2021, realizei o primeiro grupo de discussão em formato virtual. Participaram deste grupo pai, mãe e filho, o qual tem deficiência visual. Após o primeiro diálogo, por meio do aplicativo de mensagens *Whatsapp*, entrei novamente em contato com o estudante Jean, que se prontificou em participar, juntamente com sua família, do grupo de discussão. Enviei mensagem para a senhora Vânia, mãe do estudante, que também se disponibilizou em realizar o GD neste mesmo dia. Eu já estava na sala virtual de reunião aguardando a família.

Após entrarem na sala virtual, antes de iniciar a gravação, esclareci como funcionaria a dinâmica do grupo, ressaltando que as perguntas serviam como estímulo para que iniciassem o diálogo e que o propósito da conversa era conhecer suas experiências e opiniões sobre determinados temas. A mãe de Jean perguntou se a forma como estavam organizados estava a contento e se era preciso fechar a porta da sala em que estavam, a fim de diminuir os ruídos. Informei que estava tudo muito bem-organizado e pedi que ficassem à vontade para que se

---

<sup>69</sup> Vide Apêndice I.

expressassem do modo que achassem melhor. Não houve dificuldades para baixarem o aplicativo *Teams*.

Enviei primeiramente o formulário para a autorização de gravação de vídeo e participação na pesquisa e a família me retornou prontamente. Já no início da reunião, fiz minha autodescrição, expliquei os objetivos da pesquisa e iniciei a gravação do encontro. Ao entrarem no ambiente, observei que estavam sentados em frente ao computador, posicionados de forma triangular, de modo que eu podia visualizar toda a família. Foi possível perceber que o grupo se preocupou com a organização do ambiente para a gravação. Os pais pediram sugestões e se mostraram preparados para utilizarem outros aparelhos, caso acontecesse algum imprevisto.

A plataforma utilizada para a gravação do grupo se mostrou adequada. O receio de que não houvesse densidade interativa ou a sensação de distanciamento em função do formato virtual caíram por terra, uma vez que o grupo se mostrou bastante à vontade, sendo assim, não houve intercorrências e foi muito produtivo. Senti, nessa primeira experiência, que o reforço positivo por meio de gestos, como balançar a cabeça afirmativamente ou verbalizar “uhum”, “sim” etc., pareciam não ser suficientes para validar/apoiar e incentivar as narrativas, principalmente as falas do jovem cego. Percebi um grau de ansiedade nesse contexto e a ocorrência de algumas interferências, que deverão ser minimizadas na condução dos demais grupos.

#### **5.1.1.2 Perfil da família Folhas**

O grupo é composto pelo pai, Paulo (Pm), pela mãe, Vânia (Vf), e por Jean (Jm). Jean é cego, nasceu em Brasília e tem 18 anos, sendo o caçula de três irmãos. A mãe e o pai nasceram no DF, possuem curso superior completo, são professores e estão casados há 25 anos. Se conheceram quando ele foi professor dela em uma escola de ensino médio. Ela já tinha uma filha do primeiro casamento. Após a separação dela e as investidas e insistência dele (*sic*), o casal namorou e resolveu morar junto (*sic*). Logo ela engravidou da segunda filha, então resolveram se casar. Após seis anos, engravidaram do filho caçula, que é o único que nasceu com deficiência visual. O estudante não recebe o benefício da prestação continuada. A família tem casa própria, tem acesso à internet e utiliza carro próprio para o deslocamento do estudante para as escolas. Jean tem como hobby e lazer preferido ouvir música e tocar flauta; pretende cursar Comunicação Social ou Direito. A família aprecia ir à casa de parentes e costuma viajar, durante as férias, para a praia.

## 5.1.2 Família Ramos

### 5.1.2.1 Breves notas do diário de campo

No dia 14 de julho de 2021, realizei o segundo grupo de discussão em formato virtual. Neste dia, o Professor R, atuante na Escola Calêndula, disponibilizou o contato da estudante Fabíola para participação no estudo. Pela manhã entrei em contato com a aluna e em seguida, fiz uma ligação para sua mãe, a qual foi muito solícita e aceitou colaborar com a pesquisa juntamente com seu esposo. Agendei o grupo de discussão para a tarde deste mesmo dia. Fiz um pré-teste para utilizar a Plataforma *Teams*, da UnB, a qual permite a gravação em áudio e vídeo. A plataforma se mostrou adequada, principalmente por não demandar que os pesquisados baixem o aplicativo ao usarem o computador.

Ocorre que durante o grupo de discussão, a família utilizou o aparelho celular, fator que trouxe algumas implicações para o procedimento de produção de dados. Não houve dificuldades para baixarem o aplicativo e eu já estava na sala virtual de reunião os aguardando. Enviei primeiramente o formulário para a autorização de gravação de vídeo e participação na pesquisa. Fiz minha autodescrição, expliquei os objetivos da pesquisa e iniciei a gravação do encontro. Ao entrarem no ambiente, observei que estavam sentados à mesa, o que considerei bastante positivo. No entanto, não havia um suporte para colocar o telefone, de modo que eu não podia vê-los juntos. Desse modo, os integrantes do grupo passaram a fazer as narrativas segurando o telefone celular à mão, a cada troca de turno. Tal formato e movimentação pareceram não contribuir para a dinâmica do grupo, além de interferir no áudio. Sugeri que colocassem o telefone sobre a mesa, o que foi prontamente atendido.

Houve interferências durante o grupo em função de alguns imprevistos: chamada telefônica durante a gravação, barulhos externos, ecos, queda da conexão da internet, problemas na captação do áudio (que inclusive nos forçou a trocar e usar outra plataforma). A condução desse grupo de discussão, entretanto, tornou possível compreender que se pode proceder com essa forma de geração de dados. Tais interferências, ruídos e interrupções são também passíveis de ocorrer no formato presencial e, para além disso, revelam a realidade e os desafios das pesquisas de campo ocorridas durante a pandemia da covid-19. Observei que os familiares se sentiram bem à vontade por estarem num ambiente que lhes é habitual. Assim, o grupo fez narrativas, contou suas histórias e se mostrou participativo, aparentando terem apreciado esse momento. Me chamou atenção o fato de o grupo ter iniciado o diálogo relatando a alegria da estudante ter recebido a primeira dose da vacinação. Esta narrativa me trouxe reflexões



profundas: meu interesse, anseio e pressa em realizar o trabalho empírico em busca da reconstrução das experiências dessas famílias ficou ofuscado quando notei o quanto o período pandêmico demandou de todos, em primeiro lugar, a luta pela sobrevivência.

#### **5.1.2.2 Perfil da família Ramos**

O grupo é composto pelo pai Ricardo (Rm), pela mãe Alice (Af) e por Fabíola (Ff), que é uma jovem cega, de 20 anos, caçula de duas filhas. Fabíola nasceu em Brasília-DF e reside com os pais e a irmã em RA próxima a Brasília-DF. A mãe, Alice, nasceu em Goiás e o pai Ricardo nasceu no Recife, ambos possuem curso superior completo. A mãe é professora e o pai é servidor aposentado de uma instituição bancária. São casados há 35 anos. O casal se conheceu em meados dos anos 1980, quando frequentavam cursinho preparatório para o vestibular. Na época, ela tinha outro namorado, mas mostrou interesse pelo colega de sala. Durante o cursinho, Alice usava cadernos para reservar lugar para Ricardo se sentar. Logo veio um convite dela para o cinema e depois para conhecer a UnB. Após esse encontro, ela terminou o relacionamento anterior e começaram a namorar. Depois de 11 meses de namoro, casaram-se. Após mais de dez anos de casados, decidiram adotar a primeira filha. Três anos depois, entraram na fila de adoção e, após 9 meses – “quase que uma gestação” (*sic*), adotaram Fabíola. A criança nasceu prematura, no sexto mês de gestação. Em função da prematuridade, necessitou ficar na incubadora e passar por algumas intervenções cirúrgicas. A família tem casa e carro próprios; possui acesso à internet e costuma viajar durante as férias. Fabíola tem como *hobby* e lazer preferido ouvir música, passear no parque da cidade e fazer trabalhos manuais e pinturas. A jovem aprecia livros de romance e pretende cursar Pedagogia e no futuro, trabalhar como professora de Braille no CEEDV.

#### **5.1.3 Família Pétalas**

##### **5.1.3.1 Breves notas do diário de campo**

No dia 21 de julho de 2021, entrei em contato com outras duas famílias indicadas pelo professor R: as famílias do aluno Cláudio e da aluna Cléo. Expliquei às famílias, via aplicativo de mensagens, os objetivos da pesquisa e a relevância de sua participação para contribuir com as trajetórias escolares de outros estudantes com deficiência visual. A mãe da estudante Cléo respondeu prontamente o convite de participação na pesquisa, inclusive sugerindo que o

encontro fosse nesse mesmo dia. Enviei mensagem também para a mãe do outro estudante. Quando informei que a pesquisa seria realizada em formato virtual e sugeri um ambiente mais tranquilo para fazer a reunião para que eu pudesse melhor captar o áudio, houve resistência desta mãe, a qual informou que iria pensar se iria ou não participar da pesquisa, pois não possuía um lugar com essas características. Senti-me completamente frustrada e ingênua por ter feito tal pedido, uma vez que pareceu que a pesquisadora estava exigindo dos pesquisados um “local apropriado” para realizar o estudo. De certa forma acabei moldando as condições dessa família para atender às minhas expectativas, o que se mostrou inadequado. Certamente a experiência com os grupos anteriores, principalmente com relação às interrupções e aos percalços do período pandêmico me mobilizaram para fazer o pedido de um local calmo para a mãe. Ficou o aprendizado.

Quanto ao grupo com a família da Cléo, decidi realizar o encontro nesse mesmo dia. Inicialmente tive dificuldades para enviar o formulário de autorização, pois a mãe da estudante não se lembrava a senha do seu *e-mail*. A mãe sugeriu entrar na reunião pelo e-mail institucional da estudante, mas não deu certo. Foram várias tentativas de acesso ao *link* enviado, sem sucesso. Desse modo, optei por realizar o grupo via aplicativo de mensagens *Whatsapp*, fazendo concomitantemente a gravação do áudio pelo meu *notebook*. Ao iniciar o grupo, solicitei autorização para a gravação do mesmo e autorização para participação na pesquisa. Foi a maneira que encontrei de documentar esse aceite e de resguardar os sujeitos e a pesquisadora, de acordo com os códigos e princípios éticos requeridos para a pesquisa com seres humanos. Pedi que enviassem, também, fotos de seus documentos pessoais para anexar nos formulários de autorização impressos. Compreendi que o fato de estarmos vivendo esse período pandêmico trouxe, na verdade, a necessidade dessas adequações. Após a autorização verbal, gravada em áudio, a genitora enviou prontamente a documentação solicitada. É importante enfatizar a presença da sobrinha da estudante durante a realização do grupo, uma criança de dois anos de idade, que fica aos cuidados da avó durante a semana.

Quanto à condução desse grupo, precisei fazer algumas interferências, pois em alguns momentos permaneci somente com a jovem enquanto sua mãe atendia a neta. O fato de as narrativas permanecerem bastante centradas na genitora, de alguma forma, demandou de mim a realização de perguntas mais direcionadas à produção de relatos pela jovem cega. Houve algumas interrupções durante o grupo de discussão, já que a mãe precisou pegar água, trocar fralda, comprar pamonha, em atendimento à criança. Houve também barulhos da criança, mas que no geral não interferiram na condução do grupo. Ficou claro que para que o grupo seja conduzido de forma adequada, em formato virtual, é melhor que a reunião ocorra por meio de

computadores, já que os telefones celulares podem tocar. O ideal também é que não ocorram interferências externas, no entanto, refleti novamente sobre a importância de a pesquisa relatar de forma autêntica a realidade que encontrei nos domicílios dessas famílias. Em outras palavras, o fato de realizar tais grupos neste período atípico e de forma virtual revela, também, as nuances da organização familiar neste contexto. Quanto à resistência da família do outro aluno, a qual esboçou a negativa de participação, restou claro que o fato de ter pedido um ambiente tranquilo causou-lhes constrangimento. Neste mesmo dia enviei outra mensagem informando que havia realizado um grupo com uma estudante e que houve interferências, barulho de criança, mas que havia dado certo, na expectativa de encorajar a família e para que repensasse sua participação na pesquisa. No entanto, não fui respondida. Outra questão relevante e que se repetiu neste dia refere-se ao fato de as participantes enfatizarem a satisfação/alegria em terem tomado a vacina contra o novo coronavírus.

#### **5.1.3.2 Perfil da família Pétalas**

O grupo é composto pela mãe, Tereza (Tf), e por Cléo (Cf). Cléo tem 20 anos e é a caçula de três irmãos. A jovem nasceu em Brasília-DF e reside com os pais, que são casados, em RA próxima a Brasília-DF. A mãe Tereza nasceu em Brasília e o pai nasceu no Maranhão; possuem ensino fundamental incompleto. A mãe e o pai são autônomos. Ela é massoterapeuta e vendedora e a profissão dele não foi informada. O pai e a mãe são primos legítimos. O casal começou a namorar quando ela tinha 15 e ele 16 anos de idade. De acordo com a mãe, foram morar juntos muito jovens, interromperam os estudos e se mudaram para o Maranhão. Depois de um breve período retornaram para Brasília. O casal teve dois filhos homens, atualmente casados. Cléo é a única que nasceu com deficiência visual. A mãe fez acompanhamento pré-natal. A gravidez foi conturbada pois a genitora fazia tratamento para Miastenia Gravis. O parto foi cesariano, sem intercorrências, no entanto, a mãe estranhou que a bebê tinha o rostinho e os olhos diferentes dos demais filhos. A família tem casa própria, não possui automóvel, possui acesso à internet e a jovem recebe o benefício da prestação continuada. A jovem utiliza metrô e ônibus para se deslocar para as escolas, sempre acompanhada pela mãe, e tem como *hobby* e lazer preferido ouvir música e brincar com a cachorrinha que ganhou durante a pandemia. O grupo costuma passear para casa de parentes e frequentar a igreja. No futuro a jovem pretende cursar veterinária, no entanto, a mãe sugere fisioterapia.

## **5.1.4 Família Raízes**

### ***5.1.4.1 Breves notas do diário de campo***

Após um período sem realizar grupos de discussão devido à reorganização da SEEDF, para retorno às aulas presenciais, finalmente consegui com o professor R o contato de uma jovem estudante que aceitou, juntamente com sua mãe, participar da pesquisa. No dia 14 de dezembro de 2021 realizei o grupo de discussão com a aluna Janaína e sua mãe por meio da plataforma *Google Meet*. A princípio fiquei incomodada, pois mãe e filha permaneceram um bom tempo com a câmera desligada. Fiquei apreensiva e receosa dessa situação interferir no andamento do grupo. Por outro lado, fiquei refletindo acerca do exercício que fui forçada a realizar, ou seja, de não enxergar as pessoas com quem eu conversava. O grupo foi bastante produtivo. A princípio a narrativa ficou centrada na genitora, mas aos poucos a aluna Janaína foi realizando trocas discursivas, emitindo suas opiniões e experiências em relação à escolarização. Percebi que ambas estavam habituadas ao contexto de utilização das plataformas virtuais, mostrando-se bastante à vontade.

Não houve intercorrências durante a realização do grupo. A estudante aparentou certa timidez e se emocionou, chorando muito, ao relatar aspectos de sua socialização durante a trajetória escolar. Fiquei bastante comovida, entretanto, fui cuidadosa com a condução do grupo neste momento específico. Esse foi, sem dúvida, um dos grupos mais icônicos em função da segurança que senti para a conduzi-lo e pelo fato da questão da fragilidade da inclusão escolar e da socialização terem permeado a discussão. Próximo ao encerramento do grupo, solicitei que as participantes ligassem as câmeras para que pudéssemos registrar uma imagem do grupo e fui prontamente atendida. Fiquei surpresa com a jovialidade da mãe e da filha.

### ***5.1.4.2 Perfil da família Raízes***

O grupo é composto pela mãe, Marta (Mf), e pela filha, Janaína (Jf). Janaína tem 20 anos e é a segunda na ordem de nascimento de quatro filhos. Nasceu em uma região rural, de difícil acesso, do Distrito Federal e reside com a mãe e dois irmãos em cidade periférica a Brasília. A mãe Mf nasceu em Pernambuco, possui ensino fundamental incompleto e trabalha como armazenista em um supermercado. Os pais da jovem são separados judicialmente desde que ela tinha três meses de idade. A mãe relata que o pai não foi figura presente nem financeira nem emocionalmente na vida da estudante. A genitora atualmente encontra-se em outro

relacionamento e relata que se casou muito jovem, que era dependente economicamente do ex-marido, o qual era caseiro numa chácara. À época, a família teve muitas dificuldades, o pai da jovem fazia uso abusivo de bebida alcoólica e devido a esses fatores, adicionado à distância para pegar uma condução, enquanto gestante a mãe não fez o acompanhamento pré-natal. A criança nasceu com um quadro de perda bastante acentuada da visão devido a toxoplasmose. A mãe relata as dificuldades vivenciadas durante a infância de Janaína, a fragilidade da saúde da filha, a falta de apoio e de aceitação da deficiência pelo pai, os desafios na busca por atendimentos médicos, e o esforço empreendido para levar a filha nos atendimentos dos quais necessitava. A família mora em casa cedida por familiares, não possui carro próprio e tem acesso à internet. A jovem recebe o benefício da prestação continuada e utiliza transporte público (ônibus e metrô), deslocando-se sozinha para a escola. O grupo costuma passear na casa da avó e frequentar a igreja. A jovem tem como *hobby* e lazer preferido ouvir música e ficar em casa. No futuro, Janaína pretende fazer um curso de teatro.

## 5.2 PASSAGEM INICIAL: A DESCOBERTA DA DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo Bohnsack (2020, p. 118), “narrativas são a expressão de experiências próprias”. Desse modo, por meio dos grupos de discussão, os sujeitos da pesquisa reproduziram suas vivências, focalizando, por meio dos relatos, o processo de construção de suas identidades. Assim, a análise das discussões empreendidas por familiares e de estudantes com deficiência visual auxiliou a compreensão de como se deram os percursos no processo de escolarização da pessoa cega ou com baixa visão e quais são as orientações coletivas que os motivam/motivaram a trilhar estes caminhos.

A questão inicial dirigida a todos os GDs, pela pesquisadora, para além de conhecer a história familiar, objetivou conceber a descoberta da deficiência visual pela família, compreendendo seus peculiares espaços de experiências. A pergunta inicial formulada a todos os grupos foi a seguinte:

Y: Para começar, vocês poderiam falar um pouco sobre a história da família de vocês? Contem sobre a experiência de vocês quando descobriram que seu/sua filho/filha tinha deficiência visual.

Uma vez que no perfil dos participantes já consta, brevemente, a constituição familiar por meio dos dados adquiridos pelo questionário sociocultural e econômico, bem como extraídos dos discursos dos grupos, esta seção destina-se especificamente à apresentação da

passagem inicial, sobretudo com relação à descoberta da deficiência visual pela família. Nesse sentido, os primeiros passos da interpretação dos GDs tiveram início a partir da análise das passagens que seguem.

A família Folhas permaneceu alguns segundos em silêncio após a pergunta lançada pela pesquisadora. Paulo, o pai, então sinalizou que a mãe deveria responder à questão, fator compreensível haja vista ela ter sido a gestante e, por isso, poderia fornecer mais detalhes acerca do tema. Assim, a genitora inicia sua narrativa enfatizando o período gestacional (Família Folhas, passagem inicial, linhas 157 a 199):

157 **Y** e eu queria saber como é que foi quando vocês descobriram então  
 158 a questão da deficiência do Jean  
 159 **Vf** quando engravidei do Jean foi uma gravidez tranquila (.) não na  
 160 verdade no início teve um alguma coisinha lá no útero mas **nada**  
 161 **demais** e depois foi uma gravidez que seguiu tranquila (1) Jean  
 162 nasceu de 9 meses e não sabíamos que ele não enxergava aí ele  
 163 nasceu passou pelo pediatra quando nasceu e não falaram nada  
 164 para não viram (1) Jean com 1 mês e 20 dias depois de nascido  
 165 ele teve uma púrpura e com essa púrpura que ele internou foi aí  
 166 que nisso eu tinha passado por 5 pediatras antes dessa púrpura né  
 167 pra pra é conseguir um pediatra **bom** porque o pediatra que  
 168 atendia minhas filhas não atendia mais nosso plano de saúde  
 169 então aí a gente foi passando por vários pediatras e nenhum  
 170 pediatra falou pra gente que realmente Jean não enxergava (.)  
 171 então com essa púrpura que Jean ficou internado nós  
 172 descobrimos que Jean não enxergava dos dois olhos e quem deu  
 173 essa notícia pra gente não foi um médico foi uma auxiliar de  
 174 enfermagem que tava verificando a pressão do Jean e ela falou  
 175 para a gente isso (.) então assim médico nenhum percebeu essa  
 176 questão visual do Jean  
 177 **Y** uhum  
 178 **Vf** e foi isso assim naquele momento foi um dos piores momentos  
 179 da nossa vida [pai balança a cabeça afirmativamente] com  
 180 certeza né só que aí a gente tinha uma outra batalha que era  
 181 **púrpura** porque o remédio não -tava fazendo efeito para  
 182 aumentar essas plaquetas do Jean então; tendo um momento no  
 183 hospital que o médico e a médica falou para a gente como se a  
 184 gente tivesse vou=você rezar pelo filho cego vivo porque ia sarar  
 185 da púrpura ou um filho cego morto né por causa da púrpura né  
 186 então assim ela falou assim (.) ela não falou assim dessa forma  
 187 mas foi uma maneira bem o jeito que ela falou foi desse jeito  
 188 então aí eu falei pra ela doutora eu quero rezar pelo filho cego  
 189 vivo porque eu quero esse filho então a partir desse momento  
 190 abraçamos né a situação e fomos entendendo né tudo aquilo que  
 191 -tava acontecendo porque até então tudo aquilo era muito novo  
 192 muito novo pra gente mas como a gente -tava no hospital a gente  
 193 -tava vivendo aquele momento de hospital então a gente não tava  
 194 vivendo o momento da cegueira apesar de que a gente eu fiquei  
 195 no hospital no hospital com o Jean porque ele mamava e eu  
 196 ficava olhando para o olho dele como eu nunca olhei né pra poder

197 entender tudo isso mas aquele momento a gente estava vivendo  
 198 aquela doença que também não era brincadeira então foi dessa  
 199 forma que nós descobrimos que o Jean não enxergava

Nessa passagem, a discussão ficou centrada na narrativa da genitora em torno da temática, não havendo trocas discursivas. A experiência da maternidade, da hospitalização, em função da doença que acometeu o recém-nascido, e da busca por atendimento médico são frisados por Vânia, a qual pronuncia, enfaticamente, que a equipe médica não percebeu a deficiência visual de seu filho. A mãe elabora que a notícia sobre a deficiência visual não foi fornecida por um médico: “nenhum pediatra falou pra gente que realmente Jean não enxergava”, subentendendo-se que, na sua opinião, esse papel deveria ter sido exercido por esse profissional. A genitora lança a proposição de que “aquele momento foi um dos piores das nossas vidas”. Essa afirmativa foi validada por seu esposo, o qual balançou a cabeça positivamente. De modo geral, os pais relataram a preocupação com a descoberta da deficiência, tendo passando pelo luto do nascimento de uma criança cega, ou seja, situação não idealizada pela família. O receio de que o bebê falecesse também foi ressaltado na narrativa: “eu quero rezar pelo filho cego vivo, porque eu quero esse filho”. Após o nascimento da criança, os pais mantiveram-se, *a priori*, preocupados em estabilizar a saúde do bebê para, posteriormente, se preocuparem e se dedicarem à questão da cegueira.

No grupo Pétalas, Tereza, mãe da jovem Cléo, também inicia a discussão centrando-se em aspectos que iam da gestação até o nascimento da bebê, ressaltando a desconfiança de que a filha não possuía os globos oculares (Família Pétalas, passagem inicial, linhas 406 a 432):

406 **Tf** Quando a Cléo nasceu pra mim foi um choque muito grande  
 407 porque eu não esperava que a Cléo nascesse sem os dois globo  
 408 ocular  
 409 **Y** uhum  
 410 **Tf** toda vez que eu batia a ecografia minha prima falava nossa mas  
 411 ela é dorminhoca porque ela nasceu com esse olhinho fechado  
 412 (.) então ela falava que a Cléo era sempre -tava dormindo e aí  
 413 enfim mas eu vi que Deus passou aí também porque na hora  
 414 quando a Cléo nasceu deu cinco pras duas da tarde quando  
 415 vieram trazer a Cléo pra mim foi na hora da janta só que por  
 416 conta dos meus problema minha prima falou com a equipe que  
 417 eu ia ficar pra UTI né que se acontecesse alguma coisa  
 418 **Y** Uhum  
 419 **Tf** Aí quando pego a Cléo aquele pinguinho de gente desse  
 420 tamãezinha quando trouxe a Cléo que colocou [mostra os  
 421 braços] que me deu ela que eu olhei pra Cléo eu só olhei e falei  
 422 meu Deus a minha filha não enxerga [a mãe fica com a voz  
 423 embargada] ela nasceu sem os globo aí veio uma enfermeira

424 assim meio arrogante e falou, não isso é coisa da sua cabeça ela  
 425 enxerga é porque o olhinho dela é fechado ela é uma bebê e eu  
 426 falei olha Deus me deu três filhos com a Cléo agora os dois  
 427 meus dois filhos nasceram bem zoiudinho já me olhando se  
 428 mexendo fazendo assim (.) eu fiquei olhando né e refletindo eu  
 429 sei que ee:eh levaram ela prá lá e depois de um tempo trouxeram  
 430 de novo e eu falei ó **vocês não vão levar minha filha deixa ela**  
 431 **perto de mim se Deus me deu ela assim Deus sabe de todas**  
 432 **as coisas**

Na família Pétalas, a narrativa ficou centrada na experiência relatada pela genitora, a qual aborda a desconfiança com relação à saúde da filha e o estarrecimento ao perceber que a bebê havia nascido sem os globos oculares: “foi um choque muito grande”. Essa experiência é ressaltada quando a mãe se utiliza da lembrança de ter comentado, com uma servidora da saúde, sobre a desconfiança de que algo acometia os olhos de sua filha e de ter suas impressões, neste primeiro momento, desqualificadas pela servidora: “isso é coisa da sua cabeça, ela enxerga”. Desafiada, Tereza valeu-se da comparação das feições da bebê recém-nascida com as de seus filhos mais velhos para relatar: “os dois meus filhos nasceram bem zoiudinho”. Fica subjacente que a mãe buscou no campo espiritual a aceitação para a condição de deficiência de sua filha ao afirmar “se Deus me deu ela assim, Deus sabe de todas as coisas”.

De forma semelhante, a pesquisadora solicita que os membros da família Ramos relatem a experiência que tiveram quando descobriram que a filha tinha deficiência visual. Esse grupo concentra-se na discussão das experiências da adoção e dos tratamentos médicos realizados em função da prematuridade e da saúde da criança, conforme evidencia a passagem abaixo (Família Ramos, passagem inicial, linhas 175 a 214):

175 **Y** como foi a experiência quando descobriram que a Fabíola tinha  
 176 teria uma deficiência  
 177 **Af** a gente entrou na fila para adotar a Fabíola (.) a Fabíola foi quase  
 178 quase que uma gestação porque foram nove meses  
 179 **Y** Uhum o processo todo né  
 180 **Af** É aí levou nesse médico na médica (.) ela disse que a Fabíola tinha  
 181 um problema  
 182 **Rm** ↳Problema na visão  
 183 **Af** aí mandou a gente pra um especialista ee:e aí a gente foi para um  
 184 espe:especialista ele mandou pra um mais especialista e desse mais  
 185 especialista a gente foi com mais especialistas que virou para a  
 186 gente foi que a gente saiu da doutora foi para aquela outra lá que  
 187 mandou a gente (.) sei que a gente acabou no doutor João que disse  
 188 que ela não ia mesmo enxergar  
 189 **Y** uhum que idade que ela tinha na época  
 190 **Rm** três meses  
 191 **Af** ela (.) não ela tinha  
 192 **Ff** ↳meses



- 193 **Af** Não (.) ela tinha ela é porque assim ela nasceu de 6 quando a gente  
 194 pegou ela ela ficou 3 meses na incubadora não foi  
 195 ((tosse))  
 196 **Rm** Foi  
 197 **Af** quando a gente pegou ela ainda -tava terminan- não ela ficou dois  
 198 na incubadora ela tinha coisa que ainda -tava se formando  
 199 terminando de formar  
 200 **Rm** <sup>L</sup>a orelha por exemplo  
 201 **Af** é orelhinha algumas partes do do do sim ainda estavam fechando  
 202 é humm estômago por exemplo e eu eu estava indo para a  
 203 faculdade dei a mamadeira botei ela deitada para trocar fraldinha  
 204 aí ela ficou roxa roxeou e aí eu corri lá no meu quarto catei um  
 205 cotonete desenrolei a linguinha dela aí depois a gente descobriu  
 206 que o estômago dela não tinha fechado ainda  
 207 **Y** uhum  
 208 **Af** e foi a gente tentou mesmo assim porque passou e nenhum médico  
 209 queria fechar diagnóstico o próximo mês aí a gente vê o que ela  
 210 tem e e aí ainda ficou com um problema estético né [...] Mas  
 211 segundo o doutor João não tinha jeito nem de cirurgia na época né  
 212 **Y** uhum  
 213 **Af** eee:e assim ela passou a fazer parte da nossa família é nossa  
 214 família se está na família né e é muito inteligente muito esperta

A experiência de maternidade da família Ramos, de maneira similar aos demais grupos, ficou também atrelada ao discurso da mãe, apesar da evidência de algumas trocas de turno, bastante pontuais, com a jovem e com seu pai, os quais fizeram confirmações, recorrendo às memórias/lembranças dos fatos narrados. A discussão perpassa pela adoção da criança e pelas implicações médicas de sua prematuridade, já que a bebê nasceu com seis meses de gestação, apresentando uma fragilidade no âmbito da saúde, que demandou a busca por especialidades médicas (“a gente foi para um especialista; ele mandou pra um mais especialista”), bem como a internação e algumas intervenções cirúrgicas, conforme evidencia a mãe: “algumas parte do [corpo] ainda estavam fechando”. Com relação à questão visual, Alice enfatiza a busca de atendimentos especializados na área oftalmológica e os desafios para a constatação da deficiência visual: “nenhum médico queria fechar diagnóstico”. Fato que merece destaque refere-se ao encerramento desta passagem, quando a mãe sinaliza que, com a adoção, a criança passou a fazer parte da família. Chama atenção a forma pela qual a mãe interpreta a deficiência visual, que, ao invés de estar associada a sentimentos que apontem as experiências de frustração ou de dificuldades vivenciadas, enfatiza as capacidades da filha cega, ressaltando que, embora tenha deficiência visual, a jovem é “muito inteligente” e “muito esperta” e é “da família”.

Na família Raízes, a discussão também fica centrada na fala da mãe, tendo sido destacado o relato de uma orientação dada por uma senhora que reconheceu que algo diverso ocorria com a visão de seu bebê (Família Raízes, passagem inicial, linhas 09 a 38):

- 09 **Mf** A minha patroa falou para mim olha essa menina tem problema  
 10 visual **leva ela no médico** por causa que a gente brinca quando a  
 11 criança mexe a gente brinca com os brinquedos e eles , os olhos se  
 12 movimentam não é  
 13 **Y** Sim  
 14 **Mf** Mas só que ela estava parada ela não se movia  
 15 **Y** Vocês ainda moravam nessa chácara  
 16 **Mf** Sim morava na chácara aí o quê que aconteceu aí quando eu fui  
 17 levar ela para minha ex patroa conhecer ela (.) que era a que eu  
 18 cuidava do menino dela (.) assim que ela bateu o olho nela ela falou  
 19 **e quando ela falou eu acreditei nela eu acreditei nela eu**  
 20 **acreditei**  
 21 **Y** uhum  
 22 **Mf** Aí ela foi e falou para mim que se ela conseguisse a consulta para  
 23 ela ir no médico se eu levava ela né  
 24 **Y** Uhum  
 25 **Mf** Aí eu falei eu levo aí quando a gente foi ela conseguiu a consulta e  
 26 tudo aí a médica foi e falou para mim olha mãezinha ela já -tava  
 27 com seis meses não era três meses ainda eu não me recordo aí ela  
 28 foi falou **se ela tiver cicatriz no fundo do olho** não teria como ela  
 29 usar óculos nem fazer cirurgia e nem usar tampão e aí nisso quando  
 30 a médica falou eu -tava torcendo que ela não tivesse cicatriz né  
 31 **Y** Uhum  
 32 **Mf** Que ela tivesse só um estrabismo porque o estrabismo tinha  
 33 correção  
 34 **Y** Sim  
 35 **Mf** Aí a médica quando fez o exame nela e tudo ela foi e falou né ela  
 36 falou assim olha mãezinha infelizmente a sua filha tem a cicatriz  
 37 no fundo do olho então não tem correção para ela aí foi daí que ela  
 38 encaminhou a Janaína para a escola dos deficiente visual

O alerta emitido pela ex-patroa, para que buscasse atendimento médico, mobilizou a mãe da família Raízes, pois a constatação era de que mesmo com a apresentação de brinquedos ou outros estímulos visuais, a criança: “ficava parada, ela não se movia”. Marta enfatiza, diversas vezes, determinada confiança na palavra daquela mulher: “eu acreditei nela, eu acreditei nela”, desvelando que possivelmente atribuía uma estima a essa pessoa e/ou que de forma instintiva, percebeu que, de fato, algo acometia os olhos de sua filha. Subentende-se a preocupação da mãe e urgência em recorrer ao atendimento por morarem em área rural, longe do centro urbano. Marta narra que a mulher agendou a consulta e revela a expectativa de que o diagnóstico fosse mais favorável para a criança “eu tava torcendo que ela não tivesse cicatriz”, de forma que o problema visual pudesse ser corrigido. No entanto, os exames revelaram que não havia possibilidade de correção. A partir de então, a criança foi encaminhada para a estimulação precoce na escola especializada para o atendimento de pessoas com deficiência visual.

A questão inicial levava os(as) participantes, de cada um dos grupos, a uma narração que pudesse contemplar e descrever as experiências familiares referentes a demanda específica de seus filhos, ou seja, o fato deles terem uma deficiência visual. De maneira geral, as discussões permaneceram concentradas na exposição oral materna, uma vez que os jovens e os pais se expressaram pouco ou de forma muito pontual. Essa constatação traz luz sobre os estudos da deficiência, em especial sobre a maternidade enquanto categoria de análise, a partir da ética do cuidado<sup>70</sup>.

As famílias demonstraram um quadro de orientação referente à tentativa de compreensão das demandas específicas de seus filhos, por meio do diagnóstico médico. De maneira geral, os grupos atribuem uma narrativa acerca do atendimento médico-hospitalar, seja pela dificuldade das equipes de saúde em concluir e revelar o diagnóstico correto, seja pelo fato de as famílias recorrerem a especialistas para a compreensão e/ou tentativa de melhora ou reversão do quadro médico de seus filhos.

Souza *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa que buscou conceber o processo de elaboração do sentimento de luto em mães de filhos com deficiência. Esse processo está atrelado à morte fictícia da criança idealizada pela família. Ou seja, o nascimento de uma criança com deficiência frustra o sonho da relação parental com o bebê saudável, “normal”. Os pesquisadores apontam a comparação de que as mães que descobriram a deficiência de seus filhos, após o nascimento, experienciam esse luto de forma mais complexa do que as mães cujos filhos foram diagnosticados com deficiência durante a gravidez.

As passagens acerca da descoberta da deficiência visual proporcionaram uma perspectiva geral das principais estruturas que organizaram, e ainda organizam, a vida das famílias pesquisadas. Do processo dinâmico vivenciado pelas famílias, ao receberem a diagnose médica das crianças, depreende-se uma aceitação gradual das condicionalidades dos filhos. Percebe-se, também, uma concomitante busca de atividades e demais atendimentos para a oferta de qualidade de cuidado à criança.

Desse modo, mostra-se claro que as famílias pesquisadas realizam um movimento que envolve uma série de adequações, modificações e adaptações constantes nas suas trajetórias,

---

<sup>70</sup> Algumas estudiosas feministas (BADINTER, 1985; COLLINS, 2015) questionam a naturalização dos instintos maternos de proteção e cuidado como construção histórica, tecendo a crítica ao trabalho de cuidadora, atribuído enquanto função biológica natural das mulheres - por sua predisposição amorosa etc. No entanto, a teoria da ética feminista do cuidado denuncia os silenciamentos, a desvalorização, a invisibilidade e, inclusive, a não remuneração dessas mães e cuidadoras, propondo reflexões sobre a sociedade patriarcal e capitalista que as rodeia (CLÍMACO, 2020).

transmutações essas, que são carregadas de interações e significados, fazendo-se necessário esmiuçar essas trajetórias no contexto educacional.

Destaca-se, ainda, que dentre os temas abordados, a gestação/adoção, a maternidade, o diagnóstico médico e o encaminhamento para a escola especializada estiveram presentes em todos os grupos. Uma vez que as famílias compartilham experiências semelhantes, sua participação na escolarização dos filhos com deficiência tornou-se objeto deste estudo. Desse modo, as narrativas desenvolvidas nos grupos de discussão apresentam uma relação direta com os objetivos desta pesquisa. Isto posto, o trabalho interpretativo acerca destas trajetórias será exposto nos capítulos subsequentes.

## CAPÍTULO 6

### TRAJETÓRIAS FAMILIARES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Diversas dinâmicas e vivências sociais perpassam a trajetória escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais. Na análise dessas trajetórias, é preciso considerar, além da condição da deficiência, os vínculos de sociabilidade desses indivíduos. Orientado nessa perspectiva e a partir do trabalho empírico, por meio da realização dos grupos de discussão, este capítulo destina-se à reconstrução e à análise das experiências familiares de estudantes com deficiência visual, ao longo de seu percurso de escolarização no ensino fundamental.

Desse modo, nesta seção, serão apresentadas as passagens sobre as trajetórias das famílias durante o percurso escolar, destacando-se sua participação no contexto inicial na escola especializada, a qual é destinada ao atendimento de estudantes com deficiência visual. Serão destacadas a processualidade da inclusão e a mediação da família durante a educação básica.

Para a compreensão da reconstrução dessas narrativas e a fim de melhor elucidar os aspectos que perpassam as orientações dos grupos de discussão, a respeito do ensino fundamental, o capítulo será subdividido em tópicos.

É importante frisar que esta análise objetivou identificar as similitudes e as dissimilitudes entre os grupos, bem como analisar de que maneira os discursos foram construídos. Desse modo, primou-se pela reconstrução das narrativas, pela identificação de padrões homólogos nas vivências, com destaque para as formas de interação entre os pesquisados, levando-se em consideração a dramaturgia e a densidade do discurso. Esse processo, conforme prevê o método documentário, é crucial por revelar o quanto os participantes partilham de um espaço de experiências e de orientações<sup>71</sup> coletivas do meio social (BOHNSACK, 2014).

#### 6.1 O PAPEL DAS FAMÍLIAS E DO CENTRO DE ENSINO ESPECIALIZADO

Conforme elucidado no segundo capítulo, o Programa de Educação Precoce, do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais do DF, apresenta papel primordial na promoção do desenvolvimento integral na primeira infância, possibilitando a minimização de atrasos e de

---

<sup>71</sup> O capítulo também busca analisar o conteúdo das narrativas e como o quadro de referência (*frame*), que orienta a discussão, as ações dos indivíduos ou grupos pesquisados e as motivações que estão por detrás dessas ações (WELLER, 2017).

barreiras à escolarização, já que a ausência de estímulos na faixa etária de zero a três anos de idade pode ocasionar atraso no processo evolutivo da criança, aumentando “as chances de transtornos psicomotores, sócio afetivos, cognitivos e de linguagem.” (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

Em função do caráter do Programa de Educação Precoce em promover experiências significativas para o desenvolvimento da criança com deficiência visual e do atendimento prestado pela instituição estender-se aos pais, por meio do serviço de apoio às famílias, segue a reconstrução das passagens que abordam este momento na trajetória da família Folhas (Família Folhas, passagem escola especializada, linhas 256 a 282):

256	<b>Y</b>	e aí ele foi chegou o momento da escola como que foi isso ele
257		começou no CEEDV como é que como é que começou a
258		trajetória do Jean
259	<b>Vf</b>	aí ele foi encaminhado para o CEEDV(.) eu mesmo eu sendo
260		professora da Secretaria eu <u>não conhecia</u> o CEEDV e aí nós
261		fomos pro CEEDV quando <u>nós chegamos no CEEDV</u> lá foi o
262		momento que <u>me chocou mais</u> porque daí eu vi <b>vaa;árias</b>
263		pessoas cegas , que era um mundo que parecia que não existia
264		(.) esse mundo não existia pra gente a gente nunca viu tanta
265		gente que não enxergava juntas né
266	<b>Y</b>	uhum
267	<b>Vf</b>	e aí eu <u>chorei muito naquele</u> (.) eu lembro muito bem eu chorei
268		muito só que aí eu vi que tinha outras pessoas outras mães lá
269		com o filho que não só tinha deficiência visual , tinha
270		outras=outras deficiências juntas e aquela mãe <u>lá sorridente</u>
271		<u>conversando e eu olhando aquilo</u> então isso tudo serviu pra gente
272		(1) eu saí eee:u cheguei chorando e sai com esperança né eu falei
273		uai <b>se aquela mãe tá rindo eu também vou sorrir @né@</b>
274	<b>Y</b>	aham
275	<b>Vf</b>	e aí o Jean foi encaminhado pro CEEDV aos três meses o Jean
276		já tinha três meses e depois ficou no CEEDV que passou pela
277		precoce estimulação precoce pelo PAPE até os cinco anos
278		quando ele fez cinco anos antes de fazer cinco anos e ele fez
279		cinco anos em maio em fevereiro ele foi encaminhado pra a
280		escola regular
281	<b>Jm</b>	↳antes de fazer seis
282	<b>Vf</b>	antes de fazer seis desculpa

Vânia, a mãe da família Folhas, que é professora da SEEDF, inicia o tema enfatizando seu desconhecimento quanto à escola especializada: “mesmo eu sendo professora da Secretaria eu não conhecia o CEEDV”; “lá foi o momento que me chocou mais”. Essa proposição revela sua surpresa e seu des saber em relação aos atendimentos específicos aos estudantes com deficiência visual no DF, o que, de certa forma, denuncia a invisibilidade social dos sujeitos com deficiência. Essa análise é confirmada pela genitora ao relatar enfaticamente que “era um mundo que não existia pra gente”, revelando o estranhamento da família ao se deparar com

várias pessoas com deficiência visual. A proposição é validada por seu esposo, Paulo, que balança a cabeça afirmativamente. A mãe traz, ainda, a recordação de ter se emocionado ao perceber outras famílias em situação semelhante à sua, ou seja, o fato de o casal ter um bebê recentemente diagnosticado com cegueira total. Fica subjacente um sentimento de pertencimento e de partilha de uma experiência comum e desafiadora, quando Vânia elabora o movimento de desconhecimento e de invisibilidade das pessoas com deficiência visual e se depara com outras mães e crianças na mesma situação que a sua, retratando a não exclusividade da sua condição familiar: “a gente nunca viu tanta gente que não enxergava juntas”.

Ainda que não tenha havido muitas trocas de turnos das falas, nessa passagem, ao balançar a cabeça afirmativamente durante praticamente todo o discurso, José, pai do estudante, ratifica o relato de Vânia, quando ela propõe que havia outras mães que possuíam filhos com demandas ainda mais desafiadoras: “tinha outras pessoas, outras mães lá com o filho que não só tinha deficiência visual, tinha outras deficiências juntas, e aquela mãe lá sorridente, conversando”. Na narrativa, a mãe percebe a escola especializada como espaço de acolhimento e superação, ficando subentendido que o lugar promovia um coletivo de mães que compartilhavam a experiência do ente com deficiência visual e outras necessidades especiais. Esse agrupamento e o fato dessas mães dialogarem e interagirem entre si, apesar das dificuldades que podiam vivenciar, de certa forma, mobilizou sentimentos de confiança e encorajamento em Vânia, que continua seu relato com voz firme e de forma enfática: “cheguei chorando e sai com esperança”; “se aquela mãe tá rindo eu também vou sorrir”. A questão do choro maternal desvela a dificuldade de aceitação situacional do filho com deficiência visual. Sair do CEEDV sorrindo traz uma representação simbólica da expectativa positiva da família em relação ao futuro.

Em relação à forma que a discussão foi desenvolvida, é importante ressaltar a previsibilidade do discurso centrado na narrativa da mãe que, além de gestar a criança, após seu nascimento assumiu os atendimentos do filho, acompanhando-o nos atendimentos na área de saúde e educação. Para além disso, Jean era um bebê e, por essa razão, não possuía memória acerca desta etapa da vida. Por isso, restringiu-se em validar as proposições maternas com acenos de cabeça. Em seguida, a mãe narra as modalidades percorridas por Jean durante sua estada na escola especializada até ser encaminhado para a escola regular, segundo ela “antes de fazer cinco anos”. Nesse ponto, Jean diverge desta proposição e assinala ter sido encaminhado para a escola regular “antes de fazer seis”. A mãe desculpa-se pelo equívoco, e a troca de turno, embora pontual, revela que Jean recordou-se deste período, sentindo-se seguro para

compartilhar. Destaca-se que a criança permaneceu no CEEDV por um período considerável até ser matriculada em outra unidade de ensino de denominação inclusiva.

A família Folhas reforça, ainda, a frequência do jovem Jean à escola especializada, em sua juventude, durante o ensino médio (Família Folhas, passagem escola especializada, linhas 407 a 413):

407	<b>Vf</b>	e ele tem atendimento no CEEDV <b>até hoje</b> também né é com
408		música escrita cursiva que é para poder ass- ee:eh assinar né e
409		música, escrita cursiva e
410	<b>Pm</b>	escrita cursiva e OM
411	<b>Vf</b>	eh em orientação e mobilidade né filho
412	<b>Pm</b>	isso isso
413	<b>Vf</b>	é isso

A família Folhas propõe que a instituição especializada perpassa a trajetória dos estudantes com deficiência visual em várias etapas de suas vidas, dando ênfase à temporalidade – “ele tem atendimento até hoje”. Essa proposição revela o caráter perene do CEEDV na trajetória desses sujeitos e a importância dos atendimentos ofertados para seu desenvolvimento integral: “poder assinar né, e música, escrita cursiva”, “orientação e mobilidade”. A mãe destaca, em seguida, as atividades em música e escrita cursiva e Jean ratifica a narrativa, citando o atendimento em orientação e mobilidade<sup>72</sup>. Destaca-se que a mãe busca a validação do jovem, o qual novamente ratifica a orientação elaborada por ela por meio de sinalizações verbais: “isso, isso”.

De forma semelhante, a família Pétalas elabora a experiência do início do acolhimento do CEEDV por meio do relato do sentimento de pesar da mãe, Tereza, a qual levava sua filha para a escola especializada de forma receosa, desvelando uma insegurança em adentrar um mundo alheio às suas expectativas e experiências (Família Pétalas, passagem escola especializada, linhas 653 a 683).

653	<b>Y</b>	e aí como foi na escola no na na estimulação precoce vocês
654		foram atendidos lá
655	<b>Tf</b>	↳ aí aí eu levei ela pela primeira vez o CEEDV você
656		já conheceu lá
657	<b>Y</b>	já conheço
658	<b>Tf</b>	lá na Asa Sul
659	<b>Y</b>	sim

<sup>72</sup> Refere-se a um conjunto de técnicas e orientações que contribuirão para a habilitação ou reabilitação da pessoa com deficiência visual, por meio da utilização de todos os sentidos remanescentes. Para mais informações, acesse: <https://www.educacao.df.gov.br/deficiente-visual/>



- 660 **Tf** então tem tipo uma rampinha assim então eu descí aquela rampa  
 661 com Cléo (.) chorando assim sabe aquela coisa eu vou chegar ali  
 662 na frente mas aí eu saí de lá tão feliz porque na época quem  
 663 trabalhava lá a coordenadora da precoce era a Miriam hoje ela é  
 664 aposentada então a Miriam me tratou com muito carinho e a  
 665 professora que pegou a Cléo o nome dela é Adriana né Cléo  
 666 **Cf** não lembro  
 667 **Tf** é Adriana eh ela pegou ela com tanto amor e falou ela é minha  
 668 aluninha e eu não dou ela pra ninguém aí aquilo ali eu já saí de  
 669 lá tão assim tão  
 670 **Y** uhum  
 671 **Tf** feliz de ver a forma que trataram a minha filha  
 672 **Y** uhum  
 673 **Tf** e eu levava ela toda vez que eu levava ela eu levava aqueles  
 674 lençolzinho pra botar no colchão as coisas dela tudo  
 675 desenhadinho e as professora falava nossa mãe mas -cê traz a  
 676 Cléo é uma fofa e ela foi crescendo lá dentro né  
 677 **Y** uhum  
 678 **Tf** aí ela ficou na precoce eu acho que até os  
 679 **Cf** <sup>L</sup>três aninhos  
 680 **Tf** três aninhos inclusive eu peguei uma professora lá muito boa até  
 681 hoje eu tenho contato ee:ee assim a Cléo faz atendimento na  
 682 escola dos deficiente visual até hoje  
 683 **Y** uhum

Assim como na família Folhas, nessa passagem de fala da família Pétala, a centralidade do discurso é mantida pela figura materna, que faz um relato temporal acerca da trajetória de Cléo. Destaca-se a naturalidade do turno orientado na fala de Tereza, mãe do grupo Pétalas, uma vez que Cléo também era bebê e certamente não recordaria aspectos da trajetória inicial na escola especializada, o que é confirmado quando a jovem diz não se lembrar do nome da professora que a atendida na Educação Precoce. A princípio, Tereza indaga se a pesquisadora conhece o espaço físico do CEEDV, remetendo à recordação de uma rampa que dá acesso às dependências da escola. Após ouvir a resposta afirmativa, a mãe elabora que a primeira experiência na unidade escolar fora marcante, pois “eu descí aquela rampa, com Cléo, chorando”, subentendendo-se uma consternação, um luto e até mesmo a não aceitação da situação de deficiência, bem como o sentimento de insegurança em relação ao local, ao acolhimento e ao futuro porvir.

Depreende-se, nas falas, que os cuidados em relação à filha eram exercidos majoritariamente pela mãe: “eu levava ela”, “toda vez que eu levava ela”. Percebe-se que as mães das famílias Folhas e Pétalas de fato desempenharam o papel de cuidadoras mais próximas de seus filhos, crianças cuja deficiência é caracterizada por um grau complexo de dependência<sup>73</sup>

<sup>73</sup> A fragilidade na autonomia da criança cega não se enquadra nos paradigmas ditados e esperados pela norma hegemônica (DINIZ, 2003).

naquele momento. Além de exercerem o papel de cuidadoras, o perfil dos grupos evidencia que estas mulheres organizaram sua vida cotidiana a partir da conciliação da carreira profissional, da vida doméstica e da vida pessoal. O papel central de participação e cuidado dessas mães figura como eixo temático no que diz respeito ao processo de efetivação do direito à educação para estudantes com deficiência.

Dando seguimento à reconstrução da família Pétalas, Tereza elabora que a receptividade dos profissionais da escola transmutou suas preocupações. Ao ver a filha acolhida por uma educadora, destaca: “ela pegou ela com tanto amor”. Esta ação pareceu comovê-la e tranquilizá-la, e daí surge a próxima elaboração “saí de lá tão feliz”, “feliz de ver a forma que trataram a minha filha”, frases que revelam os sentimentos mobilizados nas lembranças do tratamento carinhoso recebido. Durante o discurso, perspectivas positivas são projetadas acerca da escola especializada, não sendo registrada a emissão de sentimentos negativos ou que pudessem estar vinculados ao receio e à insegurança iniciais. Também fica subjacente que a mãe atribui uma importância aos profissionais da educação, às suas opiniões, ao reconhecimento de sua dedicação maternal e à afabilidade docente: “as coisa dela tudo desenhadinho”, “as professora falava: nossa, mãe, a Cléo é uma fofa”.

Ressalta-se a proposição da estadia prolongada e duradoura de Cléo no CEEDV desde tenra idade: “ela foi crescendo lá”. A genitora inicia proposição relacionada à transitoriedade dos atendimentos da instituição, uma vez que houve o encerramento nos serviços da estimulação precoce. Cléo valida o discurso da mãe, complementando que lá permaneceu “até os três aninhos”. A busca por aproximação e manutenção de vínculos com professores da instituição também é destacada, conforme a afirmativa “até hoje eu tenho contato”. Além do prolongamento do atendimento do CEEDV na trajetória da filha, a mãe valida o seu caráter perene.

Infere-se que, ao tomar o turno para discutir a respeito da escola especializada, Tereza realiza elaborações acerca da temática em função do fato de também se sentir incluída pela e na unidade escolar (Família Pétalas, passagem escola especializada, linhas 689 a 673).

689	<b>Tf</b>	assim lá na escola dos deficiente visual <u>tem uma sala pra mães</u>
690	<b>Y</b>	sim
679	<b>Tf</b>	uma salinha tem geladeira fogão enfim mas eu nem ficava
671		nessa sala que eu fiz um curso de massoterapeuta então eu
672		atendia os professor em um banheirinho que tinha um espaço
673		lá <u>pra mim</u>

Tereza destaca a existência de um espaço no CEEDV, organizado para o acolhimento das mães, que denomina “sala pras mães”, e enfatiza que havia um local reservado para ela “um espaço lá pra mim”. Propõe que não frequentava a sala para as mães, pois dedicava seu tempo para realizar atendimentos em massoterapia para funcionários da unidade escolar, levando a crer o papel institucional para além do acolhimento aos estudantes com deficiência visual, mas também como *locus* preocupado em colaborar com as cuidadoras, exortando-as à coletividade e ao desenvolvimento profissional. Essa última proposição de Tereza traz a reflexão acerca dos desafios das mães de crianças com deficiência, em relação aos seus projetos pessoais e profissionais, atravessados pelo fato de precisarem exercer maiores cuidados com o filho com necessidades específicas.

De forma diversa das demais, a família Ramos atém-se à questão do deslocamento e da forma de organização dos pais para levarem a filha até o CEEDV, conforme a passagem que segue (Família Ramos, passagem escola especializada, linhas 231 a 246):

231	<b>Y</b>	eu queria voltar um pouquinho para falar da experiência de
232		vocês da família nas escolas em que a Fabíola passou co=como
233		é que vocês estavam nesse ambiente escolar como é que a
234		família fazia
235	<b>Af</b>	depois dee:ssa consulta dessa cirurgia desses negócios todos a
236		gente levou lá pro CEEDV aí ela fez a estimulação precoce e <b>tá</b>
237		<b>lá no CEEDV até hoje</b>
238	<b>Y</b>	ah sim [...]
239	<b>Af</b>	no CEEDV primeiro a gente levava e buscava e buscava [...]
240		aqui é que o pai não dirige quem dirige sou eu e a minha irmã
467	<b>Y</b>	uhum
242	<b>Af</b>	((cachorro late)) aí eu ia (.) às vezes ela ia ou às vezes eu -tava
243		em sala eu ligava <u>dindinha ligaram lá a Fabíola tá lá e não tá</u>
244		<u>muito bem</u> vai lá buscar tanto que sempre a gente diz que ela
245		podia ela tinha liberdade pra pegar a Fabíola
246	<b>Y</b>	uhum ((cachorro late))

A família Ramos introduz o tema ressaltando que após tratamentos médicos, a filha foi encaminhada à escola especializada. Ao não realizar o relato em primeira pessoa, a mãe, Alice, a princípio pareceu incluir a participação do casal neste período: “a gente levou lá pro CEEDV”, o que infere o envolvimento familiar durante este processo. Ressalta-se que a mãe enfatiza a frequência da filha na instituição até os dias atuais: “tá lá no CEEDV até hoje”, fato asseverado de forma semelhante pelas famílias Folhas e Pétalas. Novamente constata-se a perenidade do CEEDV, por meio da identificação da escola especializada enquanto espaço que perpassa as trajetórias das pessoas com deficiência visual até a idade adulta.

É possível, ainda, observar que na passagem acima não houve trocas de turno entre os participantes, no entanto, o fato de pai e filha não interferirem no relato materno se apresenta como uma forma de concordância e validação de suas proposições. A questão do deslocamento para a escola, realizado em carro particular, pareceu importante à mãe. Não ficou claro se Alice ou se o pai, Ricardo, acompanhavam Fabíola durante os atendimentos no CEEDV. Essa suposição se apoia no fato de que ambos os pais possuíam estabilidade empregatícia<sup>74</sup>. Alice, que é professora da rede pública de ensino do DF, faz a proposição de que em alguns momentos, enquanto estava trabalhando, teria sido surpreendida com ligações telefônicas da instituição escolar informando que a filha não estava se sentindo bem<sup>75</sup>: “às vezes eu tava em sala; eu ligava: dindinha, ligaram lá; a Fabíola tá lá e não tá muito; bem vai lá buscar”. A genitora, então, contatava a madrinha de Fabíola, a qual era autorizada a apanhar a criança na escola. Pareceu importante para a mãe de Fabíola o fato de que, apesar do esposo não dirigir, ela pôde contar com a ajuda da irmã e comadre, restando clara uma ampliação da participação de outros membros da família nesta etapa da escolarização e da vida da criança, o que também pode justificar a expressão “a gente levava e buscava”.

A família Raízes também permaneceu com o discurso centrado na genitora, a qual responde ao questionamento sobre o CEEDV nos seguintes termos (Família Raízes, passagem escola especializada, linhas 738 a 755):

- |     |           |  |
|-----|-----------|--|
| 738 | <b>Y</b>  | eu queria saber como é que foi a vida escolar da Janaína seria       |
| 739 |           | pra vocês me contarem um pouquinho você passou a ir para o           |
| 740 |           | CEEDV com que idade  |
| 741 | <b>Mf</b> | a gente levou ela para o CEEDV se eu não me engano eu acho           |
| 742 |           | que foi com see:is meses se eu não me engano (.) não (1) lá          |
| 743 |           | quando eu levei Janaína eu fui bem recebida lá (.) eu não tenho      |
| 744 |           | <u>nada que reclamar lá do CEEDV</u> lá foi o lugar que foi acolhida |
| 745 |           | a Janaína foi acolhida o pessoal ajudaram demais né a gente lá       |
| 746 |           | não só com ela mas assim questão de:de me ajudar também              |
| 747 |           | entendeu   |
| 748 | <b>Y</b>  | Uhum   |
| 749 | <b>Mf</b> | Lá até eu ficava lá o dia todinho tinha a sala das mães né eu        |
| 750 |           | ficava esperando ela ser atendida e voltar para casa a rotina        |
| 751 |           | minha <b>todo dia era a mesma coisa eeh levar ela levar</b>          |
| 752 |           | <b>aguardar esperar ela</b> aí as vezes tinha um tempo para eu ir    |
| 753 |           | fazer um curso né  |
| 754 | <b>Y</b>  | Uhum entendi   |
| 755 | <b>Mf</b> | A Janaína saiu do CEEDV com sete anos                                |

<sup>74</sup> O questionário sociocultural e econômico permitiu compreender que os pais do grupo Ramos são concursados, possuem maior poder aquisitivo e nível de instrução elevado.

<sup>75</sup> As estratégias de acolhimento e cuidado com a criança com deficiência visual revelam concepções limitadoras da aprendizagem, o que, de certa forma, contribui para um atraso na autonomia dessas pessoas. Ao que parece, as questões clínicas e de cuidado são sobrepostas aos aspectos da escolarização formal, conforme Zardo (2012).

Ao ser questionada sobre o CEEDV, Marta, a mãe do grupo Raízes, introduz o tema salientando não possuir queixas sobre a instituição, tecendo elogio ao acolhimento recebido: “não tenho nada que reclamar”; “lá foi o lugar que foi acolhida”. Para além disso, destaca a atenção destinada à família, especificamente a ela: “o pessoal ajudaram a gente demais”, “questão de me ajudar também”, o que pode levar a compreensão de que a experiência de acolhimento não foi individual, mas abrangeu a família, sobretudo, houve um suporte destinado a essa e a outras mães. Marta também destaca seu cotidiano e o fato de permanecer na unidade escolar para aguardar o atendimento da filha: “tinha a sala das mães”.

O perfil da família Raízes e a narrativa acerca da descoberta da deficiência visual de Janaína revelam que, nesse período, a mãe encontrava-se desempregada e a família residia em área rural, distante do centro da capital federal. Marta relata: “a rotina minha todo dia era a mesma coisa: levar ela, levar aguardar, esperar ela”, narrando em tom enfático um cotidiano possivelmente cansativo e desafiador. Com relação a esse aspecto, percebe-se novamente, assim como nos demais grupos, a rotina da mãe transformada com o nascimento de uma criança com deficiência. Marta ressalta, ainda, as possibilidades de realização de cursos, uma vez que possuía tempo disponível enquanto aguardava a filha na escola especializada. Essa proposição remete mais uma vez à existência de um agrupamento de mulheres, mães de crianças com deficiência visual, as quais se apoiavam mutuamente e que eram auxiliadas nesta unidade escolar: “aí as vezes tinha um tempo para eu ir fazer um curso né”.

No bojo da reconstrução das narrativas, até aqui, fica explícita a responsabilização das mulheres pelo cuidado da criança com deficiência. A maternidade, além de naturalizada, passa a ser intensificada como sinônimo de proteção e atenção. No caso das mães participantes do estudo, confirma-se a complexificação na relação do cuidado, inferindo-se a estruturação de dupla-jornada atribuída às mulheres.

Em relação à escola especializada, apresentou-se comum, a todos os grupos, a transmutação de sentimentos e perspectivas negativas a respeito da deficiência visual e da escola, bem como o reconhecimento do CEEDV como importante espaço de acolhimento e desenvolvimento de seus filhos e das famílias, especialmente para as mães. A respeito desse atendimento, o Programa de Educação Precoce apresenta-se como essencial para o trabalho pedagógico, visto que objetiva a garantia de uma orientação sistemática e a valorização do papel das famílias em prol do desenvolvimento e da inclusão das crianças com deficiência.

## 6.2 TRAJETÓRIAS FAMILIARES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção tem a propositura de apresentar as trajetórias familiares na escolarização dos jovens com deficiência visual durante o ensino fundamental, por meio da reconstrução das narrativas dos grupos de discussão. Pretendeu-se compreender o fenômeno da deficiência visual pela perspectiva social, uma vez que é importante entender como a sociedade, e em especial a escola comum, se relaciona com esse estudante e com sua família, bem como compreender como os estudantes interpretam sua condição e vivência nestes espaços.

As orientações das discussões engendradas buscaram trazer um olhar para a interferência e o acompanhamento das famílias, sobretudo das mães, na vida escolar desses estudantes, como também compreender experiências que os tenham marcado nesta trajetória. De maneira geral, a pesquisadora lança a seguinte pergunta para os grupos: “Y: Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi a vida escolar de seu/sua filho/filha? Poderiam falar um pouco sobre as experiências de vocês nas escolas em que ela/ele estudou?”

A família Folhas inicia o tema relatando o início do processo de inclusão do filho cego na escola regular (Família Folhas, passagem ensino fundamental, linhas 303 a 320):

303	Y	O Jean tem eee:eh está nesse processo com a família com vocês
304		a gente quer começar a compreender qual <b>como</b> é a participação
305		da família nesse processo escolar que é tão importante
306	Tf	antes de fazer 6 ele foi encaminhado para a escola regular para
307		Escola Antúrio numa turma de integração mesmo <b>era só ele</b> que
308		tinha deficiência visual era uma turma do primeiro ano
309	Pm	Lisso
310	Tf	do ensino fundamental né séries iniciais na Escola Antúrio aa:aa
311		ficou na Antúrio primeiro ano até o quinto ano
312	Y	uhum
313	Tf	<b>sem nenhuma reprovação</b> com acompanhamento numa sala de
314		recurso nessa escola que eu ajudava muito me ajudava então
315		esse processo foi muito importante né porque cada cada fase pra
316		gente era u::um negócio <b>muito complicado</b> porque aah
317		o CEEDV era <u>a mãe</u> né e aí <b>eu ainda fui trabalhar</b>
318		<b>no CEEDV</b> também na época então pronto eu -tava ali ele -tava
319		no meu útero vamos dizer assim ele tava ali no meu ninho ainda
320	Y	uhum

Na passagem, a mãe ressalta que o filho foi encaminhado antes dos 6 anos de idade para uma escola regular do DF, tendo sido matriculado no primeiro ano do ensino fundamental em

turma de integração inversa<sup>76</sup>. Na proposição, que é validada por Jean (“isso”), a mãe salienta que na turma “era só ele que tinha deficiência visual”, pressupondo essa forma de organização escolar como adequada para beneficiar pedagogicamente o estudante. Jean permaneceu nessa unidade escolar até o quinto ano do ensino fundamental.

A genitora elabora os avanços e o desempenho do filho no início da escolarização, destacando esse processo “sem nenhuma reprovação”<sup>77</sup>, e por meio do auxílio da sala de recursos. Embora não houvesse trocas dialógicas, pai e filho balançaram as cabeças afirmativamente, em sinal de concordância como os relatos de Vânia. A mãe ressalta, de forma mais contundente, a importância que atribui ao atendimento educacional especializado neste período, sugerindo que colaborava e, ao mesmo tempo, era auxiliada por tal: “eu ajudava muito”; “me ajudava”.

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, e possuem equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, com o intuito de eliminar barreiras que impeçam a participação dos estudantes com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

A partir das atribuições do professor do AEE, reconhece-se que a interlocução entre a sala de recursos e as classes de ensino regular expressa e fortalece o trabalho pedagógico, no qual o planejamento das atividades, o conhecimento especializado, a usabilidade de tecnologias assistivas (que são os recursos de apoio aos estudantes com NEE) a preparação de técnicas apropriadas e de metodologias adequadas figuram-se em contributo ao processo de inclusão.

Destaca-se a proposição em que a genitora Vânia evidencia os desafios do processo de inclusão de Jean na escola regular: “cada fase pra gente era um negócio muito complicado”. Fica postulado, por conseguinte, que as dificuldades elaboradas pela mãe se vincularam a sentimentos negativos, de preocupação com o futuro, e ao fato de que ela não estaria presente de forma mais efetiva nas demais unidades escolares, como ocorrera na escola especializada, “que era uma mãe”, ou seja, um ambiente especificamente projetado para atender a criança com deficiência visual e que proporcionava a segurança e a proteção requeridas para esta faixa etária.

---

<sup>76</sup> A turma de integração refere-se a um tipo de turma a qual os estudantes com necessidades educacionais especiais podem ser atendidos no contexto do sistema educacional público do DF. A turma de integração inversa é reduzida e pode ser constituída por estudantes com deficiência ou TGD/TEA e sem deficiência. Para mais informações: <https://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao/>

<sup>77</sup> É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proíbe a reprovação em sala de alfabetização, ou seja, até o final dos três primeiros anos escolares. Desse modo, os estudantes não podem ser reprovados/retidos, uma vez que a alfabetização não tem um caráter avaliativo. No entanto, a partir do 3º ano do ensino fundamental os estudantes podem ficar retidos, o que indicaria fragilidades em sua base de aprendizados.

Ao propor a comparação entre a escola especializada e a escola regular, Vânia assinala sua inserção profissional na educação especial: “eu ainda fui trabalhar no CEEDV”, e elabora uma construção metafórica singular acerca do período em que seu filho frequentava o CEEDV: “ela tava no meu útero”, “no meu ninho ainda”, em outras palavras, sob sua supervisão e cuidados.

Na família Folhas, pareceu que a busca por informações sobre a condição do filho não se limitou ao planejamento das ações de Vânia enquanto mãe. Enquanto profissional da educação, a mulher pareceu se sentir desafiada a buscar oportunidades e melhor desenvolvimento para Jean, percebendo a mudança de local de trabalho e modalidade profissional como possibilidade. Essa movimentação demonstra ter sido um dos caminhos que a família encontrou para auxiliar na elaboração do luto, inicialmente vivido pelo nascimento de uma criança com deficiência, e para seguir com o acompanhamento e o desenvolvimento escolar de forma mais atenta e aproximada de seu filho.

Além da preocupação com o bem-estar, Vânia introduz nova proposição, referente à socialização<sup>78</sup> de seu filho no ensino regular, com as seguintes falas (Família Folhas, passagem ensino fundamental, linhas 322 a 343):

322	<b>Vf</b>	o Jean é encaminhado pro CEEDV antes dos 6 ô pra Escola
323		Antúrio antes dos 6 anos aí eu falei <b>meu Deus é uma escola</b>
324		<b>maior um monte de menino que enxerga essa essa confusão</b>
325		<b>toda</b> (.) o que acontece esse medo todo mas foi bem foi bem
326		acolhido a sala de recurso <b>sensacional</b> e aí foi feito para fazer
327		foi feito esse trabalho de alfabetização mas ele saiu do CEEDV
328		já com todos os pontos em Braille sabia todos os pontos em
329		Braille e escrevia já estava com a leitura mais ou menos então lá
330		ele desenvolveu essa parte da leitura total fez do primeiro ao
331		quinto ano e saiu de lá Jean na Antúrio qual ano
332	<b>Pm</b>	2015
333	<b>Vf</b>	2015 2015 foi pra pra pro Escola Bromélia onde ele tinha
334		também uma sala de recursos aí novamente uma escola maior
335		toda essa história novamente (.) os meninos maiores aí vem as
336		preocupações também (.) sexto ano mas a sala de recurso <b>meu</b>
337		<b>Deus aquela sala de recurso era um sonho</b> aquela sala de
338		recurso quando eu cheguei lá eu falei pronto (.) esquece , aqui
339		acabou parece que cada ano cada mudança de escola parece que
340		o negócio ia melhorando cada vez mais né
341	<b>Y</b>	Uhum
342	<b>Vf</b>	E o Jean ficou lá do sexto ano até
343	<b>Pm</b>	↳até o nono

<sup>78</sup> De acordo com Giddens e Sobral (2008), há duas fases do processo de socialização: a primeira se dá na infância e a segunda no final da infância e início da vida adulta. A primeira fase compreende um período de aprendizagem cultural intensa, caracterizado pela aprendizagem da língua e pela moldagem do comportamento, em função da convivência social e familiar. Nesse sentido, a escola passa a ser um importante espaço de socialização.



Relevante temática é introduzida pelo grupo Folhas, quando a mãe elabora sua inquietação com relação ao contato do filho cego com crianças videntes na nova instituição escolar: “meu Deus, é uma escola maior”, “um monte de menino que enxerga”, ficando subjacente o medo da perda de controle e/ou monitoramento, e ainda, a vivência de processos excludentes, desafiadores ou que pudessem lesionar seu filho no ambiente da escola comum. Entretanto, Vânia aponta o empenho do atendimento educacional especializado enquanto acolhimento positivo e relevante: “foi bem acolhido”, “a sala de recurso sensorial”, destacando a continuidade do processo de alfabetização iniciado na escola especializada, bem como a conclusão das séries iniciais do ensino fundamental, sem intercorrências.

A mãe evidencia apreensões semelhantes quando, novamente, seu filho muda de escola para cursar as séries finais do ensino fundamental, destacando positivamente o potencial e a imprescindibilidade do AEE: “era um sonho aquela sala de recurso”. Percebe-se que, no contexto apresentado pela mãe, quanto ao receio inicial acerca da introdução no ensino regular, foi sendo dirimido em função da organização do sistema público do DF para atendimento das crianças com deficiência: anteriormente a mãe relata “essa confusão toda”, “esse medo todo”; mas, dando continuidade à narrativa, Vânia destaca: “cada mudança de escola parece que o negócio ia melhorando cada vez mais”. Nessa passagem, Jean complementa e valida o discurso materno, indicando ter estudado na instituição escolar “até o nono ano”, o que revela um acompanhamento familiar contínuo e curso sequencial nas séries do ensino fundamental. Dando seguimento à narrativa, o grupo destaca o acompanhamento das atividades escolares por meio da participação da família (Família Folhas, passagem ensino fundamental, linhas 344 a 360):

344	<b>Vf</b>	mas o Jean foi seguindo e a gente sempre ali né a família
345		sempre acompanhando (.) as irmãs eu e o Jean nas atividades
346		escolares também o pai que é professor <b>sempre sempre</b>
347		<b>sempre sempre a gente participava de tudo de tudo</b>
348		<b>mesmo</b> (.) o Jean não consegue fazer isso eu fazia adaptação
349		de material ee:eh um em ciências quando tinha tabela quando
350		tinha essas coisas todas de ciências desenho conteúdos que
351		não são visuais né de matemática
352	<b>Y</b>	Uhum
353	<b>Vf</b>	é e eu fazia (.) o professor de ciências fez um desenho do
354		corpo humano a gente fazia esse desenho com o botão
355		juntava todo mundo aqui de casa e aí gente vamos fazer o
356		intestino aí era assim todo mundo envolvido então a gente
357		sempre se envolve se envolveu bastante quando ele for fa-
358		falar quando for na formatura se ele não falar da gente eu não
359		deixo nem entrar na casa @(2)@
360	<b>Todos</b>	@( )@

Nessa passagem, Vânia aponta o envolvimento familiar nas atividades, focalizando as adaptações de materiais e demais recursos para auxiliar o estudante na compreensão de conteúdos curriculares. A ênfase recai no envolvimento e cooperação de toda a família neste processo: “a gente participava de tudo mesmo”, “eu fazia adaptação de material”, “todo mundo envolvido”. Com relação à densidade dramática, embora não tenha havido trocas de turno, pai e filho esboçaram sorrisos e balançavam as cabeças afirmativamente em aprovação à exposição materna. Acerca da cooperação familiar, deduz-se que ela se encontra articulada ao fato de os pais serem educadores e terem se proposto a uma dinâmica de adequação, adaptação, reorganização e ajustes pedagógicos que pudessem contribuir com o desempenho escolar de Jean. Depreende-se que esse envolvimento exigiu da família esforço e dispêndio de tempo. Nesse sentido, a mãe propõe o reconhecimento pelo estudante da atuação familiar no processo e uma projeção da família a respeito da formatura do estudante: “se ele não falar da gente [na formatura], eu não deixo nem entrar em casa”. Ainda em relação ao ensino fundamental, a pesquisadora lança a pergunta retomando o processo de inclusão e socialização nesta etapa da escolarização (Família Folhas, passagem socialização, linhas 454 a 481):

454	<b>Y</b>	entendi eu queria voltar um pouquinho lá na Escola Antúrio
455		e na Escola Bromélia
456	<b>Vf</b>	sim
457	<b>Y</b>	é perguntar pro Jean se lembra como é que ele se sentia na
458		escola é com relação à inclusão com relação a socialização
459		com os coleguinhas você era uma criança ainda mas você
460		tem que se lembra de algum episódio que tenha marcado
461		você algum momento que tenha te marcado nessas escolas
462		você lembra de alguma coisa com relação a isso
463	<b>Pm</b>	bom na na Antúrio o que me marcou foi o: foram tudo
464		que a gente que a gente fez sabe dessas <b>todas todos todos os</b>
465		<b>dias me marcaram sabe</b> são professores <b>sensacionais</b> e
466		também na Escola Bromélia né eram professores
467		sensacionais mesmo que não tem só não tem <u>a sala de</u>
468		<u>recursos lá né que tinha fechado</u> que tinha não sei o que dizer
469		mais que não tinha né no ano seguinte no meu sétimo ano né
470		mas eu tive uma dedicação ótima <u>todos os dias foram</u>
471		<u>marcantes</u>
472	<b>Vf</b>	e os colegas
473	<b>Pm</b>	os colegas graças a Deus nunca tiveram preconceitos comigo
474		eu sempre fui bem recebido pelos meus colegas e bem
475		também conversativo com meus colegas com os meus
476		colegas estava nos momentos da escola
477	<b>Y</b>	você participava nos momentos da escola no recreio quando
478		criança nos passeios das atividades nas apresentações como
479		que era isso
480	<b>Pm</b>	bom eu nunca fui tímido né
481	<b>Vf</b>	uhum @(tem a quem puxar)

As questões iniciais remeteram às lembranças maternas, o que promoveu narrativas sobre os fatos ocorridos enfocadas no discurso de Vânia. Com o intuito de ampliar a participação dos demais integrantes do grupo na discussão, a pesquisadora lançou um questionamento direcionado ao estudante, indagando-o sobre algum fato significativo ocorrido no ensino fundamental. Jean elabora a narrativa, destacando que, nas escolas frequentadas, os dias foram marcantes. Destaca-se que o jovem faz uma elaboração em que sinaliza a existência de “professores sensacionais”, mesmo com o fechamento da sala de recursos em uma das instituições, levando à constatação da relevância deste atendimento em sua trajetória escolar.

A mãe contribui com a discussão introduzindo o questionamento sobre a relação com os colegas, a fim de que o estudante destacasse aspectos de sua socialização. Pareceu que Vânia fez questão de incentivar que o estudante narrasse fatos acerca de suas interações sociais nesse período. Jean faz a proposição em que frisa um alívio pelo estabelecimento de interações favoráveis e um agradecimento ligado ao campo espiritual: “graças a Deus nunca tiveram preconceitos comigo”, e acrescenta: “fui bem recebido pelos meus colegas”, e enfatiza suas habilidades sociais, pois era “bem conversativo”, “nunca fui tímido” e participava das atividades culturais da escola. Jean ainda destaca um dia especial, em que houve a apresentação num show de talentos: “eu cantei; foi sensacional”.

Infere-se que a influência familiar pode ter contribuído para modelagem do comportamento carismático e expansivo do estudante, favorecendo sua sociabilidade e seu processo de inclusão escolar. O fato de o estudante, enfaticamente, narrar nunca ter sofrido preconceito traz a reflexão de que embora o estudante afirme não ter vivenciado, possivelmente seus pares tenham passado por tal experiência. A prática de discriminação perpassa as vivências das pessoas com necessidades específicas, o que desvela que a convivência humana segue marcada por conflitos em função das mais variadas discriminações.

O discurso pedagógico e inclusivista da atualidade se encontra fundamentado na perspectiva de acolhimento e da convivência com as diferenças. Ao que parece, Jean procurou desafiar-se e se adaptar à escola regular, acessando a habilidade comunicacional de que dispunha, de acordo com suas possibilidades. Desse modo, o estudante foi beneficiado com as experiências de interação. Ao referir-se ao “show de talentos” deduz-se a iniciativa da escola em possibilitar não somente experiências de formação, como também reforçar e ampliar o desenvolvimento de capacidades socializadoras.

A família Ramos expõe suas experiências no ensino fundamental dando destaque ao deslocamento para as escolas de ensino regular e ao processo de socialização da estudante nesse período (Família Ramos, passagem ensino fundamental, linhas 445 a 464):

- 445 **Y** eu queria voltar um pouquinho para falar da experiência de  
 446 vocês da família nas escolas em que a Fabíola passou ela falou  
 447 um pouco do CEEDV depois ela foi para Escola Bromélia como  
 448 é que foi como é que vocês estavam nesse ambiente escolar  
 449 como é que que a família eu queria saber um pouquinho como é  
 450 que era esse período eee:eh quando ela era criança  
 451 **Af** olha ela foi ela foi saiu do CEEDV pra Antúrio a  
 452 **Ff** ↳pra Antúrio  
 453 **Af** da Antúrio que ela foi pra Bromélia  
 454 **Rm** ↳e depois na Bromélia  
 455 **Ff** Bromélia  
 456 **Y** Tudo na Asa Sul  
 457 **Af** isso  
 458 **Rm** de van isso  
 459 **Af** não na no no CEEDV primeiro a gente levava e buscava  
 460 **Rm** e buscava  
 461 **Af** aí depois na Antúrio a gente levava também e buscava aí quando  
 462 ela foi pra Bromélia  
 463 **Ff** ↳não mãe na Antúrio eu já ia com seu Edson  
 464 **Af** mas já foi no final né

Com as trocas de turno, observa-se uma maior densidade interativa entre os participantes do grupo Ramos. A família, porém, não aprofunda a temática sobre o acompanhamento e sua participação na escolarização durante o ensino fundamental. Alice, a mãe, introduz o tema assinalando a transição para estas unidades escolares: “saiu do CEEDV pra Antúrio”; “da Antúrio pra Bromélia”. É importante frisar que a Escola Antúrio atende estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, e a Escola Bromélia é destinada aos estudantes das séries iniciais e finais do ensino fundamental, ou seja, do primeiro ao nono ano. Tanto o pai quanto Fabíola complementam e ratificam a proposição materna, acentuando a frequência da estudante na Escola Bromélia.

Ricardo, o pai da família Ramos, introduz a temática do deslocamento para estas instituições. A proposição paterna é seguida pelas demais integrantes, desse modo, todo o grupo enfatiza as formas de locomoção utilizadas. O pai assinala que Fabíola ia “de van [escolar]”. A mãe diverge dessa proposição e assinala: “não, no CEEDV primeiro a gente levava e buscava”, o que denota os cuidados dos pais com a filha ainda bebê na escola especializada. A genitora elucida que na Escola Antúrio o transporte ficava à cargo da família. Fabíola diverge dessa elaboração e sinaliza que, para a escola Antúrio, ela “já ia com seu Edson”, ou seja, em transporte escolar particular. A mãe então sintetiza a narrativa de Fabíola, afirmando que a filha passou a utilizar van escolar possivelmente ao final do quarto ano do ensino fundamental. A

pesquisadora então lança a questão sobre as formas de socialização nesta etapa, buscando maior aprofundamento da temática (Família Ramos, passagem socialização, linhas 466 a 488):

466 **Y** e lá nessas escolas na Antúrio como que era o contato da Fabíola  
 467 com os colegas com os professores e:eh como é que foi  
 468 **Rm** ó fala você  
 469 **Af** é importante você falar  
 470 **Ff** ah eu fazia eu ee:eh mas a professora a primeira professora né  
 471 ela era só os meninos especiais né a gente brincava tinha lá os  
 472 brinquedinhos tinha os negocinho de mú- a hora da música aí a  
 473 gente cantava aquelas musiquinha de criança mesmo né que é  
 474 que classe especial normalmente é música de criança  
 475 **Y** uhum então era classe especial  
 476 **Af** não  
 477 **Rm** era  
 478 **Ff** não (.) a Antúrio era classe especial depois foi o primeiro ano  
 479 **Rm** primeiro  
 480 **Af** ah sim  
 481 **Ff** primeiro ano e depois que tem uma adaptação  
 482 foi classe especial e depois todos os alunos que chegam lá na  
 483 Antúrio chegam assim  
 484 **Af** é que tem uma adaptação  
 485 **Rm** <sup>L</sup>depois  
 486 **Ff** parte pro primeiro ano depois que foi pra inclusão a partir do  
 487 primeiro ano né  
 488 **Y** uhum

Nessa passagem, Fabíola é estimulada pelos pais a responder à questão lançada pela pesquisadora: “ó fala você”; “é importante você falar”. De início, a jovem elabora que estabelecia contatos/vínculos sociais com a professora, trazendo à lembrança o convívio com crianças especiais. Em seguida, destaca a experiência das atividades lúdicas e de musicalização típicas do início da escolarização: “a gente brincava; tinha lá os brinquedinhos”; “os negocinho de música”; “a gente cantava aquelas musiquinhas de criança”, denotando, por meio de palavras pronunciadas no diminutivo, o caráter infantil desta etapa escolar. A pesquisadora, então, inquire se à época a turma frequentada era classe especial. A mãe prontamente responde que não. Ricardo, porém, emite resposta positiva. Nesse ponto, identifica-se uma divergência, já que os pais tomaram orientações diferentes acerca da questão. Retomando o turno de forma eloquente, embora reinicie a narrativa com uma palavra negativa, a jovem ratifica a opinião paterna e assinala que na Escola Antúrio frequentou classe especial. Infere, também, que na unidade escolar frequentou turma de integração inversa, no início da escolarização no ensino fundamental: “foi classe especial e depois todos os alunos que chegam lá na Antúrio chegam assim”.

A falta de concordância identificadas durante o grupo de discussão sugere que a jovem se recordou deste período específico e que os pais sentiram dificuldades em memorizar e relatar acerca das modalidades e mudanças de atendimento da filha nesta etapa. Fabíola, entretanto, lembrou-se de sua trajetória, apontando, com firmeza, seu percurso e início do processo de inclusão na escola regular: “tem uma adaptação”; “parte pro primeiro ano, depois que foi para a inclusão, a partir do primeiro ano”. A estudante dá prosseguimento à discussão e aborda a questão lançada pela pesquisadora quanto à socialização no ensino fundamental (Família Ramos, passagem socialização, linhas 488 a 502):

488	<b>Ff</b>	mas eles são muito legais né eles ajudam e tal só que precisa do
489		professor cobrar porque eu não sei se é porque eles o que que
490		acontece com eles
491	<b>Rm</b>	↳se eles estranham
492	<b>Ff</b>	eles estranham a pessoa diferente eu não sei o que que acontece
493		não mas eles eu acho que eles é não sabem como tratar a pessoa
494		com algum tipo de deficiência
495	<b>Y</b>	uhum
496	<b>Ff</b>	eu acho que é isso entendeu
497	<b>Af</b>	isso acontecia lá na Antúrio
498	<b>Rm</b>	na Bromélia e na Escola Calêndula
499	<b>Ff</b>	e acontece na Calêndula também ee:eh e única amiguinha que
500		eu encontrei que
501	<b>Rm</b>	↳que deu atenção maior
502	<b>Ff</b>	que deu atenção maior foi a Janaína que é baixa visão também

A família Ramos mantém trocas discursivas entre seus participantes. Fabíola inicia a temática da socialização sinalizando que apesar dos colegas da escola serem “muito legais”, “precisa do professor cobrar”. Com a afirmativa, depreende-se que, em seu contexto escolar, houve dificuldades de estabelecimento de vínculos entre pessoas com e sem deficiência, o que pressupõe que o processo de socialização e inclusão requer a colaboração do educador, em um trabalho de conscientização com os demais estudantes, com vistas a valorização e ao reconhecimento das diferentes formas de estar no âmbito escolar e na sociedade.

Em relação às aproximações com seus pares, a jovem afirma não saber o que exatamente acontece com eles. Esse discurso é complementado pelo pai Ricardo, o qual sugere a existência de um estranhamento da diferença. Essa proposição é validada pela jovem: “eles estranham a pessoa diferente”; que acentua: “eu acho que eles não sabem como tratar a pessoa com algum tipo de deficiência”. O grupo ressalta que tal estranhamento, revelado no comportamento apartado dos demais estudantes, perpassou toda a trajetória escolar de Fabíola, ou seja, em todas as instituições de ensino frequentadas. A jovem refere, ainda, que teve uma “única amiguinha”,

“que deu atenção maior” e que “é baixa visão também”, reafirmando os desafios para relacionar-se com crianças videntes ou sem deficiência.

Em contrapartida, a família Pétalas se caracterizou pelo discurso centrado na narrativa da mãe, Tereza. É importante destacar que algumas interrupções de ordem técnica, bem como interferências no ambiente domiciliar pesquisado, contribuíram para que não houvesse um aprofundamento sobre a questão do processo de escolarização e acompanhamento escolar durante o ensino fundamental. Entretanto, decidiu-se por não desconsiderar discursos acerca desta temática que estavam diluídos ao longo do grupo de discussão, conforme evidencia a passagem seguinte, em que a jovem Cléo destaca a participação da mãe na resolução de um problema pontual que teve na escola (Família Pétalas, passagem socialização, linhas 790 a 821):

- 790 Y eu queria saber se ela lembra se vocês se lembram de alguma  
791 experiência na época que você Cléo era criança alguma  
792 experiência na escola que tenha ee:eh te marcado  
793 tenta lembrar quando era criança  
794 Cf coisa boa ou coisa ruim  
795 Y ee:eh na escola uma coisa boa ou coisa ruim pode ser poder ser  
796 tanto positiva quanto negativa  
797 Cf olha na escola eu peguei muitas professoras boas **tirando uma**  
798 Tf na Escola Antúrio explica  
799 Cf na Escola Antúrio porque uma tinha vez que ela sabe ela era ela  
800 tinha muitos problema em casa e acabava descontando nos aluno  
801 Y entendi  
802 Cf aí foi quando eu fazia as quando eu quando eu tipo ficava com as  
803 ( ) eu faz- quando eu -tava começando a fazer as atividade ela  
804 sabe pegava batia na carteira (1) aí teve um dia que eu cheguei em  
805 casa chorando não foi mãe e eu falei mãe essa professora  
806 Tf <sup>L</sup>não a Cléo a  
807 Cléo sempre gostou da escola aí um dia ela chegava triste em casa  
808 que não -tava querendo ir pra escola e eu ficava preocupada com  
809 ela e falei uai Cléo mas o que é que é isso que tá errado aí eu você  
810 num falava de não ir pra escola aí ela chorou a noite e foi me  
811 explicar né  
812 Y uhum  
813 Tf que que ela a professora tratava ela muito mal gritava muito com  
814 ela que nem uma professora **nunca nenhuma fez isso** com ela não  
815 tinha paciência com ela aí eu fui na escola chamei a professora  
816 expliquei tudo fui até a direção né  
817 Y uhum  
818 Tf querendo saber o que -tava acontecendo com essa professora aí  
819 fizemos uma reunião aí não era só eu de mãe reclamando mas sim  
820 praticamente a turma inteira  
821 Y uhum

A pesquisadora decide fomentar a discussão sobre uma situação marcante para a família durante o ensino fundamental. De início, a jovem Fabíola questiona se a experiência a ser

relatada poderia ser “coisa boa ou ruim”, ou seja, se o foco deveria se dar em perspectivas positivas ou negativas acerca da temática. Após a explicação da pesquisadora, a jovem inicia o relato dando ênfase, primeiramente, ao perfil positivo que atribuíra a maioria de suas professoras nesta etapa da escolarização: “peguei muitas professoras boas”, e enfatiza uma exceção: “tirando uma”, levando a entender que traria um relato de uma experiência negativa com a docente.

A mãe ratifica a proposição da jovem e solicita que Cléo indique em qual estabelecimento de ensino o episódio ocorrera. A jovem, então, relata que, quando criança, teve uma professora que “tinha muitos problemas em casa e acabava descontando nos alunos”. Segue sua análise elaborando reações negativas da docente: “batia na carteira”, “gritava muito”, “não tinha paciência”. No relato, percebe-se a preocupação da mãe com o fato de que a filha “chegava triste em casa”, “falava de não ir pra escola”, “chorou a noite”, além de discorrer acerca da situação de que a professora “tratava ela muito mal”, fatores que motivaram a genitora a buscar a direção escolar para tomada de providências.

A participação ativa da mãe na resolução dessa problemática, de certa forma, atesta seu envolvimento com questões relacionadas à trajetória escolar da jovem: “eu fui na escola chamei a professora, expliquei tudo, fui até a direção”. A mãe valida as proposições da filha, registrando que a queixa não era exclusiva delas, mas “praticamente a turma inteira”, e conclui com o relato do afastamento da docente da sala de aula, elaborando a justificativa de que a profissional passava por problemas domésticos. Em seguida, a pesquisadora lança a pergunta referente a relacionamento com os colegas (Família Pétalas, passagem ensino fundamental, linhas a 822 a 846):

822	<b>Y</b>	e com relação ao relacionamento com os colegas
823	<b>Cf</b>	ah eu eu aceitava eu eu os meus colega deficiente visual então
825		eu brincava com alguns deles com o Cláudio e com a Bruna
826	<b>Tf</b>	esses menino parece que são tudo parente
827	<b>Cf</b>	parece ser irmã gêmea minha porque ela é igual eu sem os dois
828		globo ocular
829	<b>Tf</b>	ela tá na escola
830	<b>Cf</b>	↳Bromélia ela tá no nono ano ano que vem ela
831		vai pro ensino médio mas a gente brincou muito
832	<b>Y</b>	entendi e o e seu relacionamento com os videntes com os
833		colegas videntes como que é (3) é parecido com o
834		relacionamento com os com quem tem deficiência visual
835	<b>Cf</b>	(2) não muito não
836	<b>Tf</b>	ela tem um choro com pessoas mais novas não sei porque
837	<b>Y</b>	uhum
838		((barulho de criança))
839	<b>Tf</b>	quando eu falo que ela tem que se adaptar com as pessoas que
840		têm a idade dela também
841	<b>Y</b>	uhum



842 **Tf** porque isso vai fazer muito bem pra ela entendeu  
 843 **Y** entendi (.) entendi entendi sim  
 844 **Cf** sabe por que eu não me dou muito com essas pessoas jovens é  
 845 porque eles geralmente a maioria desses jovens principalmente  
 846 lá na minha igreja eles eles não dão muito pa- papo

Destaca-se a densidade interativa entre as participantes da família Pétalas. A jovem Cléo inicia o tema prontamente, e responde à questão afirmando “eu aceitava os meus colega deficiente visual”, “eu brincava com alguns deles”, denotando um acolhimento mútuo. Na narrativa, fica implícito que a palavra “aceitação”, de alguma forma, acometeu sua trajetória.

Em outras palavras, muito possivelmente, a jovem não fora “aceita” por todos os seus pares no ensino fundamental, o que fica evidenciado no encerramento desta passagem. A mãe colabora com a discussão, validando a proposição de Cléo e exprime: “esses menino parece que são tudo parente”, referindo-se ao estabelecimento de vínculos entre os estudantes com deficiência visual e ao compartilhamento de características físicas comuns. Cléo corrobora e ratifica a afirmativa: “parece ser irmã gêmea minha”, “sem os dois globo ocular”. A pesquisadora pergunta sobre o relacionamento com colegas videntes. A jovem pareceu instigada a refletir, demorando alguns segundos para responder à pergunta, e lança: “não muito”, o que indica dificuldades nas interações sociais. A mãe afirma desconhecer o motivo da filha ter “um choro com pessoas mais novas”, o que leva a supor a pretensão de que a jovem estabeleça vínculos com pessoas da sua faixa etária: “ela tem que se adaptar com as pessoas que têm a idade dela também”; “isso vai fazer muito bem pra ela”. Finalmente, a jovem argumenta e conclui a respeito da temática, refletindo: “não me dou muito com essas pessoas jovens” pois “eles não dão muito papo”.

De maneira semelhante, as reflexões acerca do estabelecimento de vínculos/socialização com os colegas videntes, no ensino fundamental, são destacadas de forma contundente com Janaína, jovem pertencente ao grupo Raízes. Embora o discurso esteja centralizado na narrativa materna, a princípio, a família Raízes evoca a reflexão sobre a saída do CEEDV, conforme evidencia a passagem seguinte (Família Raízes, passagem socialização, linhas 1055 a 1072):

1055 **Y** aí depois a Janaína foi crescendo aí saiu do lá do do CEEDV e  
 1056 foi para onde como é que foi  
 1057 **Mf** A Janaína saiu do CEEDV com . sete anos  
 1059 **Y** Sete anos ela estava alfabetizada como é que foi isso  
 1060 **Mf** Eu (.) ela sai de lá ela não sabia escrever e nem ler ela foi para o  
 1061 colégio para a Ceilândia Escola era a Escola Girassol né  
 1062 **Jf** Isso  
 1063 **Mf** A Escola Girassol ela foi para lá ela não sabia ler e ? nem  
 1064 escrever mas por causa da idade dela eles expulsaram ela para lá

1065 né disse que era melhor que ela ia se desenvolver que ela ia  
 1066 aprender eu levei ela para lá mas com um pouco de receio né  
 1067 porque achei que ela não ia conseguir se adaptar e não ia  
 1068 aprender e com a ajuda da professora né lá no atendimento  
 1069 ajudou muito a professora ah como é o nome dela gente  
 1070 **Jf** Rosa  
 1071 **Mf** A Rosa iche a Rosa ajudou muito a Janaína ela foi uma  
 1072 professora maravilhosa eu amo ela de paixão

Marta, a mãe da família Raízes, inicia a temática destacando que Janaína foi transferida aos sete anos de idade para uma escola inclusiva na RA de Ceilândia. Ao ser indagada, faz a proposição de que a filha ainda não havia sido alfabetizada. Interessante identificar a compreensão da mãe acerca da terminalidade da escola especializada, haja vista que os estudantes com deficiência visual devem ser encaminhados para as instituições regulares. A genitora elabora que a transferência da escola especializada para a regular operou como um desligamento abrupto, uma exclusão: “expulsaram ela”. A justificativa ou as motivações da unidade escolar pareceram não ter sido compreendidas pela mãe, ainda que tenha sido assegurado à família “que era melhor”, “que ela ia se desenvolver”, “que ela ia aprender”. Interessante destacar a suposição de que, quanto a esse aspecto, houve a concordância da filha manifestada na ausência de seu discurso<sup>79</sup>.

A mãe da família Raízes relata o receio da não adaptação à nova escola, entretanto, demonstra-se grata com o auxílio recebido por uma professora do atendimento educacional especializado neste estabelecimento de ensino. Conforme elabora a mãe: “no atendimento ajudou muito”; “foi uma professora maravilhosa”, e enfatiza “eu amo ela de paixão”, entretanto, não fica elucidada a forma de participação e atuação da família neste percurso escolar, principalmente com relação ao acompanhamento das atividades.

Quando o grupo foi indagado sobre uma experiência marcante durante a escolarização, a jovem Janaína recorda de um momento específico nas séries iniciais do ensino fundamental, propondo-o como memorável, conforme a passagem a seguir (Família Raízes, passagem socialização, linhas 1073 a 1117):

<sup>79</sup> Infere-se que ao não interromper o discurso materno, a jovem Cléo mantinha concordância com as proposições de sua mãe. Nos demais grupos, marcas dramáticas como balançar a cabeça, sorrisos, dentre outras, puderam ser identificadas porque as câmeras de vídeo encontravam-se ligadas. É importante frisar o respeito pela preferência das integrantes do grupo Raízes em manter a câmera do aparelho celular desligada. Houve uma preocupação de que este fato pudesse obstaculizar uma compreensão mais fidedigna da dramaturgia do discurso do grupo. No entanto, este fator não impossibilitou a compreensão dos aspectos relevantes ao estudo.

- 1073 **Y** E você se lembra de alguma experiência que marcou você quando  
 1074 você era criança na escola  
 1075 **Jf** Da escola  
 1076 **Y** É alguma experiência  
 1077 **Jf** Quando eu terminei o quinto ano não foi mãe teve o aa:aa a ( )  
 1078 **Y** Eu não entendi  
 1079 **Jf** Foi quando eu fiz a minha formatura do quinto ano  
 1080 **Y** Ah a formatura do quinto ano era na Escola Girassol também  
 1081 **Jf** Isso foi no quinto ano  
 1082 **Y** E como que foi a formatura  
 1083 **Jf** Foi boa né sem encrencas maravilhoso  
 1084 **Y** e como que era o seu relacionamento com os colegas com os  
 1085 professores  
 1086 **Jf** Com os professores né maravilhoso que eu tinha professores  
 1087 maravilhosos agora . com os alunos não foi muito não  
 1088 **Y** É e porque eee:eh como era  
 1089 **Jf** Hummm como posso dizer eeee  
 1090 **Y** Como é que você se sentia  
 1091 **Jf** . Com os alunos  
 1092 **Y** Isso  
 1093 **Mf** Ah os alunos era tipo bom digamos assim eles . não ajudavam mas  
 1094 também não . eee:eh não ajudava muito não sabe  
 1095 **Y** Uhum e como que era o seu relacionamento  
 1096 **Mf** ↳porque no começo só  
 1097 teve *bullying* professora  
 1098 **Y** Não entendi Marta  
 1099 **Mf** No começo quando ela foi para a escola ela teve *bullying*  
 1100 **Y** e como que era isso como que acontecia isso  
 1101 **Mf** Quando é quando é quando ela foi para lá tinha aluno que não  
 1102 sabia que ela era deficiente visual  
 1103 **Y** Uhum  
 1104 **Mf** porque quando ela foi para lá **ninguém** tinha informado lá  
 1105 entendeu  
 1106 **Y** Uhum  
 1107 **Mf** Que ela era especial e tinha pessoa que ficava chamando ela de  
 1108 zarolha aí quando eu descobri eu fui até a direção né aí foi a  
 1109 época foram a direção a diretora que foi informar para os alunos  
 1110 que ela tinha deficiência  
 1111 **Y** E como é que você se sentia Janaína  
 1112 **Jf** Com os alunos  
 1113 **Y** Com relação ao *bullying* como é que você se sentia  
 1114 **Jf** Triste  
 1115 **Y** Uhum era ruim e você fazia alguma coisa assim pedia ajuda para  
 1116 a professora qual era a sua reação  
 1117 **Jf** . Nada eu ( ) ((choro)) (3)

A jovem Janaína introduz a temática destacando, como marcante, a experiência de sua formatura no quinto ano do ensino fundamental. De início, a jovem faz uma proposição buscando a concordância e validação materna: “quando eu terminei o quinto ano, não foi, mãe? Teve a formatura”. A pesquisadora busca fomentar o discurso perguntando como foi esta experiência. A jovem elabora que “foi boa”, “sem encrencas”, “maravilhoso”, levando a supor

a relevância do evento, porém, o fato não fora muito detalhado pelas pesquisadas. Ao relatar que na formatura não houve encrencas, a jovem se utiliza de perspectivas positivas e negativas, ficando subjacente que, apesar da agradabilidade do momento, subentendia-se uma preocupação fundamentada em experiências prévias, como por exemplo, a vivência de complicações nas atividades e/ou festas escolares. Em seguida, a pesquisadora inquire sobre o relacionamento com colegas e professores durante o ensino fundamental. Novamente, Janaína exprime um ponto de vista positivo, ressaltando que com os professores era “maravilhoso”, no entanto, o mesmo não acontecia com seus pares.

Com relação ao relacionamento com os colegas, a princípio Janaína destaca uma razoabilidade na relação com demais estudantes – “era tipo bom, digamos assim”, em seguida, elabora que, de fato, “com os alunos não foi muito [bom] não”. A pesquisadora insiste no desenvolvimento de um discurso mais pormenorizado e pergunta como era a relação da estudante com os demais alunos. A jovem hesita em responder, na tentativa de elaborar a narrativa. A pesquisadora, então, pergunta como Janaína se sentia. A mãe da jovem toma o turno e afirma, enfaticamente, que “no começo só teve *bullying*”. A frase, a princípio, não foi compreendida pela pesquisadora. Marta, então, retoma o discurso e enfatiza que a filha vivenciou agressividade verbal dentro do espaço escolar no período da escolarização no ensino regular.

Marta elabora a afirmativa explicitando que na instituição, os estudantes não haviam sido informados sobre a deficiência visual de sua filha: “quando ela foi para lá ninguém tinha informado que ela era especial”, o que evidencia uma falha na comunicação entre a escola, família, educadores e educandos. A mãe destaca as falas ofensivas estendidas à filha – “tinha pessoa que ficava chamando ela de zarolha” – e resalta uma tomada de decisão: “quando eu descobri, eu fui até a direção”, pressupondo sua participação ativa na resolução de um conflito que fora engendrado na escola e que poderia acarretar em prejuízos emocionais e educacionais para Janaína. Ao perceber que a proposição materna pareceu dramática para o grupo, a pesquisadora lança uma pergunta especificamente para Janaína, para que a jovem pudesse exprimir acerca de sua reação e de seus sentimentos em relação ao episódio. Em baixo tom e com a voz embargada, a estudante responde que não fazia “nada” e chora, validando a proposição materna.

Ao relatar a tensão estabelecida no espaço escolar, o grupo remeteu às lembranças de um passado constituído por sentimentos de exclusão, ratificando a percepção da família de que a estudante enfrentava dificuldades relativas ao preconceito em relação à situação de capacidade

visual limítrofe<sup>80</sup>. O choro da aluna revela a dolorosa realidade de um contexto interacional hostilizado e demonstra tristeza e comoção da família diante esse sofrimento.

O que se torna evidente com a narrativa de Janaína é o desafio dos estudantes com deficiência em construir experiências socializadoras. Ao afirmar que não confrontava as colegas, seu discurso designa o receio de ser ainda mais discriminada. A experiência da jovem Janaína, ocorrida num tempo e espaço não muito remotos, denuncia as limitações para a constituição das pessoas com deficiência por meio de processos formativos da sociedade atual.

### 6.3 SÍNTESE COMPARATIVA

As famílias Folhas, Pétalas, Ramos e Raízes dispõem de trajetórias que se aproximam, entretanto, cada grupo possui experiências singulares. Na análise das temáticas discutidas, percebe-se a existência de padrões reverberados nos percursos escolares de seus filhos. São vivências que influenciam suas tomadas de decisão e se refletem, não somente nos aspectos escolares dos estudantes com deficiência visual, como também nas perspectivas familiares e nos âmbitos sociais, culturais, dentre outros. A seguir, serão analisados os principais temas que emergiram e as principais semelhanças e dissimilaridades entre os grupos.

#### 6.3.1 A descoberta da deficiência visual

Retomando a Passagem Inicial, o primeiro tema destacado pelas famílias encontra-se pautado no estranhamento da descoberta da deficiência visual, ou seja, o impacto acerca do diagnóstico desvela algo novo e inesperado, refletindo em incertezas acerca do futuro de seus filhos e no receio do acometimento e de vivências de processos excludentes. Há uma conduta compartilhada pelas famílias Folhas, Pétalas, Ramos e Raízes, a qual revela sentimentos de autoexclusão, vergonha, dor, negação e estranheza pela descoberta da deficiência, o que se compreende como práticas decorrentes das limitações, advindas do modelo médico, que estabelece a condição de deficiência como uma tragédia pessoal.

---

<sup>80</sup> É importante destacar que, de acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, é garantido que toda pessoa com deficiência tenha o direito a igualdade de oportunidade e de não sofrer nenhuma forma de discriminação. Grande parte da prática de *bullying* ocorre em sala de aula, por meio de manifestações verbais e apelidos. O fenômeno tem sido estudado e interpretado como problemática de saúde pública, já que o constrangimento pode ocasionar dificuldades de desempenho, sentimento de frustração, baixa autoestima e até mesmo abandono escolar.

Segundo Glat e Pletsch (2004), a descoberta da deficiência, a princípio, pode causar rejeição à criança em função do estranhamento, da decepção causada pela notícia da perda do filho idealizado pela família. Esta ação é reflexo de uma crise que acaba se instalando no contexto familiar, da não percepção das possibilidades, habilidades do(a) filho(a) com deficiência e da necessidade de ajustar expectativas e planos familiares face à complexa realidade que se apresenta.

O cuidado demandado pelas mães, nas vivências relativas à deficiência visual, representa outra temática comum a todos os grupos e que repercutiu em mudanças, novas responsabilidades e readaptações ocupacionais, pessoais e sociais das genitoras. No contexto dos cuidados com o(a) filho(a) com deficiência visual, foram evidenciadas dificuldades que sugeriram dependência das crianças, superproteção materna, estresse nas relações familiares e necessidade de ampliação de redes de apoio para concretizar o atendimento à criança com necessidades específicas.

A análise comparativa documenta a coautoria da família no enfrentamento das implicações trazidas pela deficiência, tanto nos aspectos emocionais quanto instrumentais, que abrangem os processos escolares (e sociais) de seus filhos. No entanto, destaca-se que a principal provedora do cuidado ao(a) filho(a) com deficiência é a mãe. Quanto ao seu papel no acompanhamento escolar do(a) filho(a) cego(a) ou com baixa visão, constatou-se que o marcador de gênero tem contribuído para justificar a responsabilização das mulheres neste atendimento, fator potencializado pela divisão desigual dessa responsabilidade com o gênero masculino.

Desse modo, as famílias Folhas, Pétalas, Ramos e Raízes possuem experiências que se assemelham em relação aos desafios acerca da descoberta da deficiência visual. De forma mais evidente, as mães das famílias Folhas, Pétalas e Raízes compartilham a vivência da maternidade dedicada e voltada para o acolhimento e acompanhamento médico e escolar da criança com deficiência visual. De forma distinta, a família Ramos pareceu possuir um maior engajamento paterno, além de ter contado com a ampliação de sua rede apoio por meio da colaboração de uma tia da criança com deficiência visual.

### **6.3.2 A importância da escola especializada e do Atendimento Educacional Especializado**

Os grupos de discussão atribuíram relevância à escola especializada em suas trajetórias. As famílias relatam o acolhimento dessa unidade escolar e dão ênfase ao início do processo de alfabetização da criança com deficiência visual e à preparação para o ingresso na rede de ensino

comum. Para além disso, as mães dos grupos Folhas, Pétalas e Raízes compartilham a vivência de que eram acolhidas nesse espaço, que pareceu constituir-se num coletivo de apoio mútuo, com trocas de experiências e incentivo às práticas laborais e à continuidade dos atendimentos no âmbito domiciliar.

O espaço da escola especializada traduziu-se em um ambiente receptivo, seguro e confortável para todas as famílias. Tais fatores acabaram por reverberar o receio de não adequação das crianças com deficiência visual na escola comum, em função das adequações às novas realidades por vir. Essa apreensão é compartilhada de forma semelhante pelas famílias Folhas e Raízes, as quais destacaram preocupação com a transição das crianças para a escola regular. Depreende-se que o sentimento de insegurança e a apreensão em relação à vivência, convivência e adequação no ensino regular, principalmente quanto à experiência de processos excludentes na escolarização, se tornaram preocupação para estas genitoras.

No que concerne às trajetórias escolares durante o ensino fundamental, uma importante temática, comum aos grupos, é demonstrada por meio da valorização e do reconhecimento do serviço educacional especializado, trabalho executado pelas salas de recursos, como apoio imprescindível para a garantia da acessibilidade e consequentes inclusão e vivência, com dignidade, nos espaços escolares. Esse assunto perpassa a discussão de todos os grupos acerca do ensino fundamental, e a ausência deste atendimento, em determinada época, é evidenciada como havendo impactado negativamente o percurso escolar dos estudantes dos grupos Folhas, Ramos e Pétalas. A sala de recursos passa a ser interpretada, então, como *locus* de acolhimento ao estudante com deficiência, dirimindo as preocupações iniciais de adaptação ao ensino regular.

### **6.3.3 A sociabilidade no ensino fundamental**

Outro importante tema, compartilhado pelos grupos, refere-se ao desafio da sociabilidade<sup>81</sup> dos estudantes, fragmentada durante seu processo de escolarização. Ao tomar como ponto de partida a participação em perspectiva social, os grupos Pétalas, Ramos e Raízes revelam barreiras estruturais e atitudinais advindas de estudantes e professores videntes.

---

<sup>81</sup> Neste estudo, tomou-se emprestado o conceito de participação relacionado à sociabilidade referenciada por Simmel (2006), compreendendo-se as interações sociais como anseio de estar com o outro. A noção de sociabilidade estabelecida pelo autor parte do princípio de que a interação possui importante papel simbólico por evocar a reciprocidade nas relações, a cooperação e a partilha de experiências.

Essas barreiras acabaram por modelar experiências de fragilização das interações sociais no sistema de ensino comum. Nesse sentido, os jovens dos grupos Ramos, Raízes e Pétalas referem dificuldades interacionais com seus pares, o que denota sentimentos de exclusão no ensino fundamental. De maneira diversa, a família Folhas expõe, por meio do jovem Jean, experiências favoráveis em relação as interações com estudante com e sem deficiência na escola.

A preferência pela convivência com outros estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas acaba por neutralizar as necessidades dos estudantes das famílias Ramos, Raízes e Pétalas, que se unem em uma coletividade por compartilharem experiências discriminatórias comuns. Em contrapartida, os exemplos de participação social dos jovens das famílias Folhas e Raízes em atividades culturais e festivas na escola, destacadas por meio dos relatos de momentos marcantes durante o ensino fundamental, leva a crer na importância das interações aos estudantes, validando o entrosamento e o convívio societário como uma necessidade humana.

#### **6.3.4 As diferenças sociais entre os grupos**

É importante destacar outro aspecto evidenciado na comparação entre os grupos e que se refere às diferenças sociais, que vão ficando evidentes à medida que as narrativas são reconstruídas. As diversas formas de deslocamento, para o atendimento das crianças com deficiência visual na escola especializada, ratificam essa afirmativa, ao passo em que se considera que a experiência de levar um bebê para um atendimento escolar em carro particular é diversa da experiência de levar um bebê, para o mesmo atendimento, por meio de transporte coletivo público. Em se tratando dessa questão, evidenciam-se desdobramentos dos desafios às famílias em função dessas diferenças sociais (e econômicas), que se apresentam em relação não somente ao deslocamento das famílias, como também acerca da busca por atendimentos e acompanhamentos médicos.

Do ponto de vista socioeconômico, pode-se afirmar que havia dois grupos distintos dentre as quatro famílias estudadas, considerando-se, além das narrativas, um conjunto de indicadores, identificados por meio da análise do questionário sociocultural e econômico: as famílias Folhas e Ramos declararam renda mensal acima de 5 salários mínimos; a escolaridade dos pais em ambos os grupos era ensino superior completo; as profissões ocupadas pelos genitores exigiam alta qualificação e os grupos possuíam carro e casa próprios e acesso à internet. Já as famílias Pétalas e Raízes declararam renda mensal de até 2 salários mínimos; a



escolaridade das mães era ensino fundamental incompleto e as profissões ocupadas por elas exigiam baixa qualificação; as famílias não possuíam carros e tinham acesso à internet. Essas informações trazem reflexão sobre o quanto os aspectos econômicos e sociais impactam às famílias das pessoas com deficiência, fator que merece atenção nesta investigação.

#### 6.4 DISCUSSÃO SOBRE AS TEMÁTICAS DESENVOLVIDAS PELAS FAMÍLIAS SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, buscaremos analisar os principais aspectos abordados, nos grupos de discussão, acerca do início do processo de escolarização e com relação ao ensino fundamental. Buscou-se realizar um cotejamento com a literatura, tomando como aporte autores que se dedicaram à essas temáticas.

Conforme evidenciado na síntese comparativa, as famílias pesquisadas se referem à escola especializada como um ambiente acolhedor às mães e a seus filhos, denotando a organização dessa unidade escolar em relação a um agrupamento de sujeitos que compartilhavam a experiência de possuir um ente com deficiência visual. Esta constatação remete a uma importante necessidade humana, que se refere à participação em grupos. Tal demanda é originada pela necessidade do reconhecimento, tal como apontado por Honneth (2013)<sup>82</sup>, ou seja, da vontade de ter confirmados capacidades, julgamentos e necessidades.

Em se tratando das mães de filhos com deficiência visual e de suas relações na escola especializada, depreende-se que essa associação se tornou crucial no processo de empoderamento feminino, dado que este espaço social pareceu robustecer quando partilhadas, com outras, mães suas dores e lutas (SOARES; CARVALHO, 2017). Segundo Squinca (2008), quando organizadas numa dinâmica de tomada de consciência acerca de suas precisões e direitos, este coletivo as mobiliza e as encoraja a transitar da esfera privada para a pública, a fim de que sejam consideradas em suas demandas.

Em relação às adversidades pelas quais passam os pais e/ou cuidadores de crianças com deficiência, Barbosa, Chaud e Gomes (2008) assinalam questões acerca das mudanças e interrupções na carreira profissional, mediante o desafio de lidar com a situação familiar da descoberta da deficiência e com os cuidados com a criança. Sobre este quesito, não se pode

---

<sup>82</sup> Segundo Axel Honneth (2013), a necessidade de reconhecimento social justifica o motivo dos sujeitos buscarem a participação em grupos. Para o autor, um grupo deve ser compreendido como um dispositivo social que é formado pela demanda de interesse psíquico dos indivíduos, pois os auxilia tanto na estabilidade quanto na ampliação de questões pessoais.

negar que a posição e o papel social das mulheres passaram por profundas transformações no último século, entretanto, no que concerne às atribuições parentais em relação aos filhos com deficiência, são as mulheres que têm assumido a maior parte das responsabilidades, comprometendo, sobremaneira, suas condições de vida.

Conforme evidenciam Silva E. *et al.* (2019), as mulheres têm sido responsabilizadas pelos cuidados com o filho com alguma necessidade específica, sendo fato que a complexificação desta atividade se estrutura em jornada laboriosa e desafiadora<sup>83</sup> para as genitoras. Nota-se um abandono paterno indireto, revelado na ausência de narrativas ou da participação dos pais nos demais grupos, o que reporta à análise das autoras ao acenarem que “muitos pais, por não saberem como agir em relação àquele quadro e pelo cuidado ser uma atividade humana pouco designada aos homens, preferem se eximir do cuidado, deixando essa responsabilidade para as mães.” (SILVA E. *et al.* 2019, p. 8).

O texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, ratificada no Brasil com força de emenda constitucional, trouxe a compreensão de que as pessoas com deficiência possuem “impedimentos de **longo prazo** de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais.” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Essa assertiva acaba por identificar que é preciso refletir sobre a temporalidade demandada para os cuidados em relação à pessoa com deficiência, além da garantia de condições que viabilizem sua participação equitativa e com qualidade no âmbito social.

Os Estudos Feministas da Deficiência<sup>84</sup> têm trazido relevante contributo para a compreensão do respeito às relações de cuidado e interdependência como elemento fundante para se pensar a igualdade para com as pessoas com deficiência (GOMES *et al.*, 2019; MELLO; NUERNBEG, 2012). Em se tratando do corpo com deficiência, os princípios de autonomia e independência precisam ser repensados, com fins de possibilitar uma inclusão que acolha e respeite as diferenças. Acrescente-se, ainda, que é preciso reconhecer o papel do(a) cuidador(a) neste processo. Nessa toada, a própria LBI (Lei nº 13.146/2015) sinaliza o papel do Estado no

---

<sup>83</sup> Isso se torna bastante evidente no relato da mãe de Janaína acerca do abandono direto do pai.

<sup>84</sup> Conforme sinalizam Gomes *et al.* (2019), estudos feministas no Brasil, em interface com os estudos sobre deficiência, têm sido produzidos pela Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero, a qual desenvolve ações de capacitação e produção de conhecimento em torno das questões de bioética e deficiência, em parceria com o grupo de pesquisa Ética, Saúde e Desigualdade, da Universidade de Brasília (UnB). Ademais, pesquisadores vinculados ao Núcleo de Estudos sobre Deficiência da UFSC têm empreendido investigações sobre a relação entre gênero e deficiência, fundamentados em uma perspectiva interseccional e política.

reconhecimento da interdependência como elemento intrínseco à vida em sociedade. Nessa direção, Gomes *et al.* (2019) apontam a possibilidade de um projeto de inclusão que considere as pessoas que dependem e que oferecem cuidado ao outro:

Os estudos feministas da deficiência vêm também apontando importantes contribuições no que se refere à precariedade da vida, à interdependência como um elemento constituinte das relações humanas e à importância do direito ao cuidado como um princípio ético de justiça social. Para tanto, a crítica à noção moderna de independência aparece como um eixo central na produção intelectual de muitos autores. Além disso, considerando o princípio da interdependência, há uma tendência em se defender que o cuidado deve deixar de ser pensado como algo reduzido ao âmbito privado, abrangendo o âmbito público e sendo fornecido também pelas políticas sociais. (GOMES *et al.*, 2019, p. 10).

Nesse sentido, a prática do cuidado deve também considerar relações que garantam aos sujeitos o gerenciamento de suas vidas, na medida de suas possibilidades. A crítica feminista recai, portanto, aos “ideais de autonomia, racionalidade e independência subjacentes à noção do sujeito ocidental, argumentando que a vulnerabilidade e a dependência são aspectos constitutivos de todos os seres humanos.” (VON DER WEID, 2018). Desse modo, as práticas inclusivas na sociedade precisam estar atentas à coletividade em uma perspectiva de transformação paradigmática que ultrapasse os muros do ambiente doméstico e das escolas.

Ocorre que a tarefa do cuidado com o(a) filho(a) com deficiência torna-se complexa e incerta devido à ausência ou à fragilidade de políticas públicas (de cuidado) a longo prazo. Um exemplo da complexidade da responsabilização materna revela-se na narrativa relacionada à mudança a qual a mãe da família Folhas se propôs, em sua carreira profissional, o que remete à Fiorin, Oliveira e Dias (2014) quando afirmam que:

as mudanças em relação à maternidade demandam que a mulher estabeleça prioridades, de modo que o tempo investido na carreira passa a ser compartilhado com os cuidados da família. Dessa forma, a mulher precisa lidar com o excesso de responsabilidades quando opta em ser mãe e trabalhar. (FIORIN; OLIVEIRA; DIAS, 2014, p. 32).

A análise da narrativa da mãe da família Folhas evidencia que a possibilidade de redirecionamento do local de trabalho estava alinhada à prioridade de cuidado mais próximo com o filho cego. Além disto, a partir desta postura permitiu-se a conjecturação de uma superproteção materna e o alinhamento das rotinas pessoal e laboral, quando essa mãe opta por trabalhar na mesma unidade escolar frequentada por seu filho.

A preocupação em relação ao futuro do(a) filho(a) com deficiência visual ficou subjacente nos grupos de discussão realizados. Este tema está presente de forma habitual nos estudos destinados à compreensão do universo das mães de filhos com deficiência. (BARBOSA; CHAUD; GOMES, 2008; SOARES; CARVALHO, 2017; SILVA E. *et al.*, 2019; SOUZA *et al.*, 2020). As inquietações familiares residem acerca dos horizontes que poderão ou não ser alcançados pelos filhos, principalmente quando os pais não puderem estar presentes de forma efetiva em suas trajetórias.

O tema da discriminação contra as pessoas com deficiência esteve presente nos grupos de discussão, representando assunto relevante aos participantes. Conforme elucidada Silva L. (2020, p. 429), o preconceito às pessoas com deficiência “configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como falta, carência ou impossibilidade.”. A autora acrescenta, ainda, que o corpo da pessoa com deficiência é insuficiente para uma sociedade que “objetiva o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro.” (SILVA, 2020, p. 429). A autora pondera que a corporeidade que não se assemelha ao padrão convencional torna-se um obstáculo para a produção e, mais do que isso, ratifica as relações e constrói as subjetividades pautadas na normalidade.

A dificuldade em relacionar-se com os pares ficou evidenciada, de forma contundente, para os jovens das famílias Pétalas, Ramos e Raízes. A respeito da forma de renúncia de entrosamento com pessoas com deficiência, em artigo de 2006, intitulado “O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência”, Luciene Silva interpreta este distanciamento como sinônimo de discriminação e destaca que o preconceito às pessoas com deficiência funciona como um mecanismo de negação social e que tal atitude é “fruto da cultura e de sua história.” (SILVA, 2006, p. 424). Ao serem interpretadas como falta, carência ou incapacidade, as diferenças acabam sendo reprimidas no contexto social, refletindo-se também no âmbito escolar. Tal estranhamento foi apontado, nesta pesquisa, em relação aos estudantes videntes com os jovens sujeitos pesquisados

Sob a égide dos estudos acerca do capacitismo (GESSER; BÖCK; LOPES, 2020; MELLO, 2016; MELLO; NUERNBERG, 2012), confirma-se que a invisibilidade das pessoas com deficiência, na sociedade, está relacionada com a crença em sua incapacidade. Essa perspectiva pode estar atrelada ao desconhecimento sobre suas competências e seus direitos, ocasionando procedimentos discriminatórios. De fato, a trajetória dos jovens pesquisados

permitiu inferir que sua interação social ocorreu em ambientes capacitistas, sobretudo no sistema escolar.

Os desdobramentos dessas relações sociais fragmentadas possibilitaram o reconhecimento das implicações das formas de subjetivação dos estudantes das famílias Pétalas, Ramos e Raízes ao longo do percurso escolar. Conforme evidencia o estudo de Alves (2020), a longa exposição a ambientes hostis às suas corporalidades acarretou o delineamento da “preferência” e a aproximação dos estudantes com deficiência visual e seu relacionamento social com pessoas que também possuem necessidades específicas. Supõe-se que estas interações se apresentaram como estratégias concebidas e operadas para “sobreviver” no ambiente escolar adverso.

Em relação aos diferentes aspectos sociais, econômicos e culturais dos grupos de discussão, observou-se que as famílias Folhas e Ramos diferem das famílias Pétalas e Raízes, conforme verificado na comparação entre os grupos. Isso se evidencia pelo fato de as jovens das famílias Pétalas e Raízes serem beneficiárias do programa Benefício de Prestação Continuada (BPC)<sup>85</sup>, o que provocou a reflexão acerca a importância dos programas nacionais e das políticas de assistência social, educação, saúde e direitos humanos, em especial aqueles destinados para as pessoas com deficiência.

---

<sup>85</sup> O BPC é um programa que integra a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e garante a transferência mensal de um salário mínimo ao idoso, com sessenta e cinco anos ou mais e à pessoa com deficiência de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família.

## **CAPÍTULO 7**

### **TRAJETÓRIAS FAMILIARES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO**

Este capítulo será dedicado à reconstrução das discussões, realizadas pelas famílias, sobre as trajetórias dos estudantes na transição para e durante o ensino médio, buscando-se analisar como são apresentadas as reflexões empreendidas acerca da última etapa da educação básica. É importante destacar que o trabalho empírico ocorreu durante o período pandêmico e que, assim, faz-se indispensável compreender que as implicações desse contexto transmutaram a vida da sociedade em contexto mundial.

O ensino médio é uma importante etapa por preceder e viabilizar a construção de projetos de futuro, conforme evidencia Weller (2014). Ocorre que o ensino médio dos jovens pesquisados foi atravessado pela pandemia da covid-19. A última etapa da educação básica nacional, para além de suas peculiaridades, necessitou de uma reorganização na seara nacional e distrital, de modo que importantes adequações foram demandadas neste interim.

O período pandêmico mostrou-se como temática que perpassou as narrativas nos grupos de discussão. Com relação aos estudantes pesquisados, as jovens das Famílias Ramos e Raízes cursavam em 2021, ano em que foi realizada pesquisa empírica, o terceiro ano do ensino médio. Estas duas famílias possuíam vivências anteriores, de forma presencial, em uma escola de ensino médio no DF.

Já o estudante da família Folhas e a jovem da família Pétalas frequentavam o primeiro ano do ensino médio à época da realização dos grupos de discussão, assim, suas famílias praticamente não tinham experienciado a transição e as especificidades do ensino médio no formato presencial. Destaca-se que a frequência presencial desses jovens no primeiro ano do ensino médio se deu de forma breve, em um curto período, antes do fechamento das instituições escolares em função da crise sanitária, que ocorreu em março de 2020.

Levando-se em consideração as dissimilaridades que se configuraram nesse período atípico, o estudo valeu-se da perspectiva comparativa para compreender as nuances das vivências familiares antes e durante a pandemia. É certo afirmar que todos os jovens pesquisados, bem como suas famílias, vivenciaram o período pandêmico e suas implicações no contexto domiciliar e escolar. Desse modo, decidiu-se por abordar a atuação das famílias nos dois formatos, ou seja, suas trajetórias no ensino presencial e no ensino remoto emergencial, a partir da experiência de cada grupo.

Antes da apresentação da reconstrução das narrativas acerca do ensino médio, serão apresentadas as passagens mais relevantes sobre o processo de transição para a última etapa da educação básica, assim como a descrição da atuação do atendimento educacional nesse processo, conforme seção que segue.

## 7.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO

A escola integra a rede de instituições sociais que colaboram para tecer orientações, normas e regras, que viabilizam diferentes significados na trajetória de familiares e de estudantes com deficiência. Ao continuarem as narrativas, os grupos discutiram acerca dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e acerca da transição dos estudantes para a última etapa da educação básica, ou seja, o ensino médio. Tais narrativas apresentam importância porque representam e exprimem reflexões sobre os papéis exercidos pela escola, sobretudo em relação à função do atendimento educacional especializado na vida dos estudantes com deficiência visual.

Uma reflexão comum a todos os grupos diz respeito à importância do apoio empreendido pelas equipes do atendimento educacional especializado, por meio das salas de recursos, após o ensino fundamental. De maneira a compreender a relevância deste atendimento, decidiu-se pela reconstrução dessas narrativas. A partir da reflexão do grupo Folhas, a família de Jean, que expressa brevemente como ocorreu a transição para o ensino médio, destaca-se o atendimento supramencionado, na passagem a seguir (Família Folhas, passagem sala de recursos, linhas 358 a 379):

358	<b>Vf</b>	[...] aí saindo da Bromélia para a Escola Calêndula primeiro ano
359		uma escola <b>gigantesca</b> Calêndula né só que eu conhecia todos
360		da sala de recursos então foi mais tranquilo do que todos
361	<b>Y</b>	↳sim
362	<b>Vf</b>	a mudança das outras escolas porque quando mudou a sala de
363		recursos da Escola Bromélia a Calêndula foi atender os meninos
364		da Bromélia porque <u>não tinha ninguém</u> na sala na sala da
365		Bromélia então essa aproximação nós já tivemos com a sala de
366		recursos
367	<b>Jm</b>	↳isso (.) foi (.) não não vou nem compartilhar <u>posso</u>
368		<u>compartilhar</u>
369	<b>Vf</b>	pode claro
370	<b>Y</b>	pode deve
371	<b>Pm</b>	foi em 2017 não tinha ninguém porque a professora tinha
372		aposentado ee:eh uma tinha aposentado e a outra saiu da sala de
373		recurso a outra saiu porque não ia não queria ficar só

374 Vf aí a Calêndula foi dar esse apoio então eu conhecia já conhecia  
 375 eles antes disso e aí aproximamos mais ainda (.) mas quando eu  
 376 cheguei naquela escola na Calêndula ano passado eu falei **meu**  
 377 **Deus** mas como eu conhecia o pessoal da sala recurso me deu  
 378 mais segurança mas a escola em si aquele espaço como vai ser  
 379 isso mas vamos estudou até 11 de março veio a pandemia

A passagem segue com a narração da mãe em relação à mudança de instituição de ensino fundamental para o ensino médio. Vânia dá destaque ao novo espaço escolar, sobretudo quanto ao tamanho do estabelecimento, considerando-o “uma escola gigantesca”. Fica implícita a preocupação materna em relação ao resguardo, ao deslocamento, à acessibilidade e à sociabilidade para seu filho cego, imerso em um espaço que lhe era alheio. Apesar de dimensionar a escola nesses termos, o fato de ter conhecido previamente os professores da sala de recursos promoveu uma segurança maior à família: “só que eu conhecia todos da sala de recursos então foi mais tranquilo”.

Vânia estabelece uma perspectiva comparativa relacionada às permutas de escola realizadas durante o ensino fundamental, refletindo que o processo de mudança para o ensino médio “foi mais tranquilo”. Para explicar de onde e como conheceu os professores da sala de recursos, essa mãe recorre à lembrança de um episódio em que os estudantes com deficiência visual, matriculados na Escola Bromélia, permaneceram um período sem o atendimento educacional especializado. Em seu discurso, frisa que à época, “não tinha ninguém na sala”, denotando perplexidade devido à importância deste atendimento para tal público. Essa narrativa mobilizou a introdução de Jean no debate. O jovem valida a proposição materna: “isso”, “foi”, mas hesita em adentrar a discussão, perguntando posteriormente se poderia compartilhar. Jean é encorajado pela mãe e pela pesquisadora a participar da discussão. O jovem, então, sublinha e detalha que no ano de 2017 não havia profissionais atuando na sala de recursos “porque uma professora tinha aposentado” e “a outra saiu porque não queria ficar só” no atendimento.

A proposição de Jean leva à reflexão sobre os desafios enfrentados pelos estudantes, nos sistemas regulares de ensino, para o acompanhamento das aulas em função da falta de adequação de materiais para que fosse possível o acesso aos conteúdos curriculares. Além disso, a queixa do grupo se mostra ampliada, uma vez que o transtorno, desvelado na ausência do AEE, provoca a ponderação sobre a necessária renovação do quadro de servidores e a contratação de profissionais concursados e especializados para atuarem junto às demandas da SEEDF. No episódio relatado pelo jovem, a recusa da outra educadora em permanecer sozinha no AEE leva a crer que o volume de trabalho pedagógico poderia ficar aumentado com a aposentadoria da colega, e que isso poderia trazer implicações pessoais e na qualidade do



atendimento ofertado. A decisão da docente, no entanto, impactou no desempenho e acompanhamento das atividades escolares pelos estudantes cegos e com baixa visão.

Ainda em relação ao AEE, Vânia ratifica a proposição do filho e acentua que os professores da escola de ensino médio se propuseram a apoiar os estudantes da Escola Bromélia, fato que possibilitou o conhecimento prévio destes profissionais. A mãe novamente ressalta o receio ao chegar à escola de ensino médio, porém menciona que se tranquilizou porque “conhecia o pessoal da sala de recurso”, o que lhe permitiu uma despreocupação acerca da introdução do filho no novo contexto escolar.

A família Ramos elabora proposições semelhantes à família Folhas, relacionadas ao AEE, conforme a passagem abaixo (Família Ramos, passagem sala de recursos, linhas 446 a 470):

446 **Af** Olha porque graças a Deus por onde ela passou ela teve  
447 excelentes apoios  
448 **Y** uhum  
449 **Af** muito bem tratada muito competentes olha vou te falar é  
450 **fundamental**  
451 **Ff** nesse caso as pessoas sempre falam pra mim Fabíola você dá  
452 muita sorte  
453 **Y** uhum  
454 **Af** ee:eeh você que tá aí fazendo esse trabalho né que tá vendo as  
455 dificuldades olha **sem o apoio seria impossível**  
456 **Ff** não e teve uma vez na Bromélia eu fiquei sem professor  
457 porque a professora se aposentou e a outra saiu  
458 **Y** uhum  
459 **Ff** aí eu fiquei sem  
460 **Af** rapidinho eles resolveram e aí o pessoal lá da Calêndula ee:eh  
461 se propuseram a atender o pessoal mesmo não sendo obrigação  
462 deles  
463 **Y** uhum  
464 **Af** se propuseram e eles começaram a atender  
465 **Ff** o professor Raul  
466 **Af** é o professor Elson (.) o professor Raul  
467 **Rm** a professora Lia  
468 e a professora Lia começou a atender os meninos antes de  
469 irem lá pra Calêndula e assim a gente não tem **nada pra**  
470 **reclamar o apoio é muito bom**

A família Ramos apresenta uma reflexão que abrange toda a trajetória escolar de Fabíola. A mãe elabora que, “por onde ela passou, ela teve excelentes apoios”, referindo-se a todas as unidades escolares frequentadas pela estudante. Alice prossegue o discurso reforçando o tratamento e a importância do suporte educacional recebido pela filha, a qual foi “muito bem tratada”. Fabíola confirma e valida a proposição de sua mãe, destacando a opinião de

conhecidos sobre os atendimentos que recebera em seu processo de escolarização, os quais consideravam o atendimento favorável: “as pessoas sempre falam pra mim: Fabíola você dá muita sorte”. A mãe valida e ratifica a proposição da filha e, a partir de um discurso que invoca evoca e chama a atenção da pesquisadora para o reconhecimento dos desafios que perpassam os itinerários das famílias de estudantes com deficiência visual, acentua que “sem o apoio seria impossível”.

De forma semelhante ao grupo Folhas, a narrativa da mãe evoca na filha a lembrança de um período em que Fabíola permaneceu sem apoio da sala de recursos na escola. Alice confirma a elaboração da jovem e complementa que, de forma célere, a problemática foi resolvida, uma vez que os professores do atendimento educacional da escola de ensino médio se comprometeram, embora não fosse de sua responsabilidade, em colaborar com os estudantes que estavam sem receber o atendimento educacional especializado nas séries finais do ensino fundamental: “rapidinho eles resolveram”; “se propuseram a atender o pessoal, mesmo não sendo obrigação deles”.

Entende-se que a decisão tomada pelos profissionais da educação, no momento de interrupção e conseqüente fragilização da prática das ações inclusivas no ensino fundamental, conforme evidenciado nos discursos, não deve ser interpretada somente como manifestação de altruísmo, “boa vontade” ou superação dos docentes. Esse episódio deve servir para repensar como tem se dado a prática da educação inclusiva, uma vez que a circunstância narrada denuncia a precarização do AEE em prejuízo aos estudantes.

Retornando à discussão, é interessante observar as trocas de turno e a densidade interativa do grupo Ramos na passagem, pois a família segue o discurso com entusiasmo, assinalando os nomes destes professores, referendando-os de forma afetuosa. A passagem é concluída pela mãe, a qual destaca não possuir reclamações quanto ao apoio recebido nas salas de recurso: “a gente não tem nada pra reclamar; o apoio é muito bom”.

Dando seguimento à discussão sobre a participação da família na trajetória escolar e na transição do ensino fundamental para o ensino médio, de forma similar aos grupos Folhas e Ramos, o grupo Pétalas também faz proposições acerca do atendimento educacional especializado, relatando que (Família Pétalas, sala de recursos, linhas 258 a 283):

258    **Tf**    na outra escola que ela tava na Escola Bromélia foi **pedreira**  
 259            pra mim que aí **eu tinha que se virar com tudo né** nas  
 260            provas ela -tava no nono ano né que se virar **sozinha** lá né mas  
 261            graças a Deus a gente conseguiu ((criança espirra))  
 262            e aí esse ano ela foi pra Calêndula e até agora tá tudo  
 263            tranquilo diz que é pras as aulas começar agora né

264	<b>Y</b>	uhum
265	<b>Tf</b>	dia 4 de agosto tá previsto e até eu vou achar meio assim
266		-tava acostumada a ficar em casa ajudar a Cléo
267	<b>Y</b>	e você achou muito diferente da Antúrio pra Calêndula o que
268		que você me conta
269	<b>Tf</b>	foi bom porque a Cléo
270	<b>Cf</b>	↳ muito bom
271	<b>Tf</b>	já conhecia os professores
272	<b>Cf</b>	já conhecia os professores
273	<b>Tf</b>	na época que na Bromélia não teve professora da sala de
274		recursos os professor da Calêndula deu um apoio na época pros
275		alunos (1) os professores da sala de recursos são pessoas assim
276		maravilhosas não tenho do que reclamar ajudou muito a minha
277		filha nos exercícios ela tinha atendimento a tarde
278		((barulho de criança))
279		dois dias da semana os professores na parte da manhã né
280	<b>Y</b>	uhum
281	<b>Tf</b>	o Raul a Lia o Edson então assim eles ajudou bastante né tanto
282		que ela tá bem nas notas
283	<b>Y</b>	uhum

A mãe da família Pétalas dá continuidade ao discurso, segundo uma perspectiva comparativa, já que faz elaborações sobre o processo de transição para o ensino médio. Desse modo, salienta o desafio em acompanhar a filha nas atividades da escola na qual Cléo cursou as séries finais do ensino fundamental: “na outra escola foi pedreira pra mim”. Em sua narrativa, Tereza demonstra tomar para si a responsabilidade de auxiliar a estudante no nono ano do ensino fundamental, com vistas a ajudá-la na compreensão dos conteúdos, apresentando como foco a aprovação nas avaliações escolares: “eu tinha que se virar com tudo né, nas provas”. Tereza faz uma elaboração a respeito do retorno às aulas presenciais, já que à época estavam imersas num contexto de isolamento social em função do período pandêmico, e ressalta uma adaptação a este cenário: “eu vou achar meio assim eu tava acostumada a ficar em casa ajudar a Cléo”.

A pesquisadora insiste no tema ao inquirir se a família percebeu diferenças no processo de transição para a escola de ensino médio. Ao responder que “foi bom”, a afirmativa é validada pela filha e ambas fazem uma justificativa positiva, centrada no atendimento educacional especializado, ou seja, “foi bom” porque a estudante “já conhecia os professores”. De forma semelhante às famílias Folhas e Ramos, o grupo Pétalas reforça o apoio da equipe da sala de recursos da Escola Calêndula para os estudantes da Escola Bromélia, os quais, como já citado, tiveram o atendimento interrompido em função da aposentadoria de uma docente. As perspectivas positivas em relação a esses docentes e ao atendimento ofertado são realçadas pela mãe e validadas pela filha: “são pessoas maravilhosas”; “não tenho do que reclamar”; “ajudou

muito minha filha nos exercícios”; “ela está bem nas notas”, demonstrando a preocupação materna acerca dos processos avaliativos nesta etapa.

Já a jovem estudante do grupo Raízes possui trajetória escolar diversa dos estudantes dos demais grupos. Janaína frequentou o CEEDV no início da escolarização, porém, nas séries finais do ensino fundamental, foi encaminhada para uma escola pública próxima a sua residência e que não possuía sala de recursos. A unidade escolar fica situada em região administrativa periférica à capital federal. Na passagem a seguir, encontram-se os relatos da família acerca do acompanhamento neste período. Buscou-se nesta reconstrução compreender o processo de escolarização e a participação da família da jovem num contexto em que não havia o auxílio do atendimento educacional especializado (Família Raízes, transição ensino médio, linhas 1186 a 1208).

- 1186 **Y** eu queria saber como é que era na Girassol as aulas da Janaína  
 1187 você também usava tecnologia celular como que você fazia para  
 1188 acompanhar e como sua família participava  
 1189 **Jf** Foo:oi quando os professores fazem as aulas né eles escreviam  
 1190 e enviava para mim né aí teve uma vez que uma professora de  
 1191 ciências teve uma ideia né teve a ideia e falou Janaína a gente  
 1192 pode pegar os nomes dos alunos na chamada pelo número 1 aí a  
 1193 professora disse uma ideia ainda pegar tipo os números da  
 1194 chamada acho que o número 1 a Marina vai ajudar a Janaína  
 1195 pelo segundo horário aí número dois os dois últimos horários  
 1196 **eles me ajudavam né até um certo dia** (.) quando passava as  
 1197 férias eles esqueciam aí as professoras tipo me ajudavam  
 1198 ditando  
 1199 **Y** Mas como foi deu certo essa estratégia com os alunos o que você  
 1200 achou  
 1201 **Jf** Deu eu achei essa ideia foi mais foi incrível essa ideia também  
 1202 o povo esquecia depois  
 1203 **Y** Quando você fala esquecia esquecia de te ajudar e aí tinha que  
 1204 pedir de novo ou eles esqueciam como ajudar eu fiquei sem  
 1205 entender  
 1206 **Jf** Aí tipo quando passava as férias né aí quando voltava tipo as  
 1207 aulas de novo eles tipo parece que a mente assim **o pessoal**  
 1208 **esquecia que tinha que me ajudar**

A proposição que Janaína constrói sobre o processo escolar no final do ensino fundamental está orientada nas formas que os docentes organizavam a turma para colaborar com seu aprendizado, haja vista a necessidade de adequações no ambiente escolar e a inexistência do acompanhamento da sala de recursos. Relatando de forma tímida e em baixo tom de voz, a estudante destaca uma alternativa pedagógica idealizada por uma professora de ciências, a qual estabeleceu uma espécie de rodízio entre os colegas de turma para que pudessem auxiliá-la diariamente com as cópias do quadro. Os estudantes seriam designados por meio de

um controle sequencial, a partir da lista de frequência: “Marina vai ajudar a Janaína pelo segundo horário, aí número dois os dois últimos horários”.

Janaína elabora que, apesar da idealização feita pela professora de ciências, seus colegas “ajudavam até certo dia”, “quando passava as férias, eles esqueciam”, levando à interrupção do auxílio e à tomada de ação por parte dos professores. Apesar da perspectiva positiva a respeito dessa estratégia (“foi incrível essa ideia”), a estudante lamenta o esquecimento de seus pares. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre sua tomada de posição a respeito, relata que lançava mão do telefone celular para copiar do quadro e assim realizar as atividades, ficando subjacente um ensino ritualístico, pautado em atividades com o uso da lousa e do livro didático sem a utilização de outros recursos. A câmera fotográfica do aparelho de telefonia foi utilizada pela estudante como importante recurso de apoio. Além disso, infere-se uma cristalização das dificuldades de acesso ao material ampliado<sup>86</sup> e aos demais recursos garantidos por lei. Desse modo, a estudante acabava fazendo uso de materiais sem adequação, o que revela um grau de despreparo da escola e de alguns professores para acolher suas demandas específicas. Fica evidenciado que apesar de uma idealização de apoio ter sido elaborada por uma professora, a descontinuidade da estratégia revela o não estabelecimento de vínculos entre os estudantes. A mediação da educadora em relação a esse procedimento pareceu comprometida. Em outras palavras, a relação de sociabilidade poderia ter sido implementada pela docente de maneira mais assertiva, o que desvela a importância do olhar e a efetividade do educador na inclusão e socialização dos estudantes com deficiência visual.

Na passagem supramencionada, a discussão materna pareceu restrita, levando a pesquisadora a algumas reflexões: que Marta corrobora as proposições da filha e não manteve interesse em continuar o debate; que a mãe não participara de forma efetiva na aprendizagem da estudante e, por essa razão, preferiu não compartilhar com mais relatos; que a sala de recursos tem o potencial de agregar a família ao contexto escolar, desse modo, o fato da escola não possuir o AEE trouxe prejuízos à estudante; que a jovem passou a buscar maior autonomia, lançando mão de recursos dos quais dispunha para acompanhar as atividades escolares. Ficou subentendido, por razões diluídas na discussão do grupo e justificadas nas condições materiais da família e da escola, que a participação da mãe no acompanhamento escolar da estudante foi diversa dos demais grupos. Nas narrativas, o acompanhamento materno restringiu-se à presença da mãe em contato com a direção escolar quando a filha teve problemas pontuais na instituição. E não é que isso não tenha sido importante, pelo contrário. Chama atenção o fato de que,

---

<sup>86</sup> Material didático impresso em fonte alfabética maior para facilitar a visualização daqueles com dificuldades para enxergar.

diferentemente dos demais grupos, Marta não elabora uma perspectiva de auxílio ou de adaptação nas atividades escolares no decorrer do itinerário escolar de Janaína, embora estivesse presente na escola para cobrar providências da gestão escolar quando a filha sofreu *bullying* durante o ensino fundamental.

Na próxima seção, serão apresentadas as reconstruções das famílias acerca de sua atuação durante a última etapa da educação básica.

## 7.2 ATUAÇÃO DAS FAMÍLIAS DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DURANTE O ENSINO MÉDIO

No Brasil, o ensino médio tem duração de três anos e é geralmente frequentado por jovens com idades entre 15 e 17 anos, tendo se tornado obrigatório somente em 2009<sup>87</sup>. De acordo com Frigotto (2009), historicamente, essa etapa foi permeada por correntes dualistas em relação aos seus objetivos educacionais, por meio da oferta de ensino acadêmico e propedêutico para jovens de classes<sup>88</sup> mais favorecidas e educação profissional e técnica para jovens de classes desfavorecidas.

A partir dessas considerações, identifica-se que o ensino médio é um nível de ensino interposto por tensões relacionadas à sua identidade e à qualidade de educação que enseja ofertar (KRAWCZYK, 2009), ao mesmo tempo que é emblemático por ter implícita sua função de colaborar com a construção de identidades e com a elaboração de projetos de futuro dos jovens<sup>89</sup> (WELLER, 2014).

Por meio do processo interpretativo, pretendeu-se identificar os elementos centrais que caracterizam as trajetórias das famílias de jovens com deficiência visual que estejam cursando essa etapa da escolarização. Esses percursos são relevantes para se compreender as posições e os papéis ocupados pelas famílias na estrutura social. (WELLER, 2009). Assim, nos tópicos

<sup>87</sup> A Emenda Constitucional n. 59/2009 assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. É importante destacar que a oferta do ensino médio é obrigatória por parte do Estado, mas esta etapa da escolarização, em si, não é obrigatória. O que a Emenda Constitucional 59/2009 afirma é que o estudante precisa frequentar a escola até os 17 anos idade. Para mais informações, a emenda está disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm).

<sup>88</sup> De acordo com o IBGE (2020), as classes sociais no Brasil classificam-se em: Classe A (renda mensal domiciliar superior a R\$ 22 mil); Classe B (renda mensal domiciliar entre R\$ 7,1 mil e R\$ 22 mil); Classe C (renda mensal domiciliar entre R\$ 2,9 mil e R\$ 7,1 mil); Classes D/E (renda mensal domiciliar até R\$ 2,9 mil).

<sup>89</sup> Com relação aos jovens que frequentam essa etapa, conforme ressalta Camacho (2004), existe uma tendência em considerá-los meramente como estudantes, desconsiderando-os como jovens que se encontram na condição de alunos. Nessa perspectiva, significa afirmar que o ensino médio se apresenta desafiador para todos os alunos, com e sem deficiência, uma vez que estes são sujeitos diversos e plurais, entretanto, possuem características singulares.

subsequentes, serão apresentadas as reconstruções das narrativas dos grupos de discussão acerca dessa etapa.

### **7.2.1 Trajetórias familiares no ensino médio antes da pandemia**

Ao considerar o panorama atual da escola brasileira, orientada pelos pressupostos da educação inclusiva e pela expansão no número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino médio, surgiram questionamentos acerca de como se deram as trajetórias familiares dos estudantes pesquisados nessa etapa e de como foi esse processo de escolarização antes e durante a pandemia de covid-19.

Historicamente, o ensino no médio no Brasil tem ficado relegado às políticas governamentais “que propuseram experiências ora mais acadêmicas ora mais profissionalizantes, sem, contudo, comprometer-se com uma educação e formação cultural voltada para todos.” (WELLER; BENTO, 2018, p. 10). Com o avanço das políticas públicas inclusivas e o conseqüente aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência nas etapas do ensino fundamental, houve um acréscimo no número desses discentes no ensino médio, muito embora este quantitativo continue aquém em comparação às demais etapas da escolarização.

Conforme Censo Escolar de 2021<sup>90</sup>, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2021, um aumento de 26,7% em relação a 2017. O maior quantitativo está no ensino fundamental, que concentra 68,7% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2017 e 2021, percebe-se que as de ensino médio são as que mais cresceram, com um acréscimo de 84,5%. No entanto, esse número (173.935 estudantes) é consideravelmente menor em comparação ao número de matrículas desses estudantes no ensino fundamental (928.359 estudantes).

De acordo com Rabelo (2022), para a escolarização de estudantes com deficiência, no ensino médio, é preciso que as instituições escolares reformulem seu processo educacional e fomentem estratégias para o desenvolvimento dos conhecimentos essenciais a esses sujeitos, de modo que alcancem e exerçam a cidadania. Desse modo, interessou a esta seção compreender como se deu a articulação das famílias neste processo. Fundamentada nesse pressuposto, a

---

<sup>90</sup> Para mais informações, acesse:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf)

pesquisadora lança a seguinte questão geral aos grupos: “Y: Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi a vida escolar de seu/sua filho/filha no ensino médio?”

A família Ramos inicia a temática por meio do discurso da jovem Fabíola, conforme a passagem seguinte (Família Ramos, ensino médio antes da pandemia, linhas 695 a 755):

695 **Y** eu queria que vocês falassem agora um pouco sobre a vida  
 696 escolar no ensino médio e aí como que -tá a vida da Fabíola no  
 697 ensino médio como que é a participação da família e pensando  
 698 um pouquinho ee:eh antes da pandemia vamo lembrar vamos  
 699 por partes que vocês falem aí pra mim como que é a vida **era**  
 700 a vida escolar da Fabíola antes da pandemia no ensino médio  
 701 e aí  
 702 **Ff** os professores elogiam dizendo que eu sou  
 703 uma uma aluna aplicada que eu -tava até em destaque já  
 704 (.) acho que era não sei se era primeiro ano já -tava em  
 705 destaque eu e outras pessoas lá  
 706 **Y** uhum  
 707 **Ff** e fico muito feliz com isso ee:ee às vezes quando eu não  
 708 entendo a matéria eee:eh eu falo com os professores o  
 709 professor Raul que ele sempre me ajuda na nas humanas aí eu  
 710 falo professor eu tive dificuldade **nisso nisso e nisso** aí ele  
 711 chega e fala assim então tá Fabíola vamo vamo vamo tentar  
 712 sanar essa dificuldade aí ele vai lá eee:eh pega alguns  
 713 exemplos nós , eh abre o livro aí fala assim -cê entendeu é pra  
 714 explicar de novo e eu , o que por exemplo biologia biologia é  
 715 uma matéria muito complicada né pra gente que é deficiente  
 716 visual  
 717 **Y** uhum  
 718 **Ff** porque tem umas coisas que tão séria quando vai fazer prova  
 719 de PAS de Enem o certo é a gente fazer só aquelas questões  
 720 aquelas questões de teoria porque aquelas de ampla a gente  
 721 pode errar e anular aquela aquela outra que acertou né  
 722 **Y** uhum  
 723 **?** ( )  
 724 **Y** o seu Ricardo que -tava falando eu eu perdi  
 725 **Af** ele falou no caso da UnB né que uma anula que uma certa  
 726 anula uma errada  
 727 **Todos** que uma certa anula uma errada @(1)@  
 728 **Rm** uma errada anula uma certa é  
 729 **Ff** é e o professor diz pergunta pra mim se eu vou fazer o PAS 3  
 730 né aí eu falei pra ele que não porque como eu como eu fui  
 731 muito mal no PAS 1  
 732 **Y** uhum  
 733 **Ff** eu vou falar a verdade  
 734 **Y** uhum  
 735 **Ff** aí no PAS 2 e vai fazer o 3 e que que acontece aa:a  
 736 **Rm**  $L_a$  nota  
 737 dividida por 3  
 738 **Ff** a nota dividida por 3 num e mesmo que eu vá bem no 3 eu não  
 739 passo  
 740 **Rm** e ainda tem a redação



741	<b>Af</b>	mas tem alguma coisa errada tem que estudar porque não é
742		fácil não (1)
743	<b>Y</b>	uhum e a família de vocês e os pais e:eh com relação ao ensino
744		médio como é a colaboração a participação na verdade
745		de vocês dos pais no ensino médio é parecida com a do ensino
746		fundamental é totalmente diferente o que que vocês têm pra
747		me dizer da participação de vocês
748	<b>Af</b>	quem faz esse acompanhamento é o pai que faz
749	<b>Y</b>	uhum
750	<b>Af</b>	o pai que acompanha que está sempre olhando sempre fazendo
751		e vendo essa parte aí e os professores né porque <b>graças</b>
752		<b>a Deus</b> por onde ela passou ela teve excelentes apoios
753	<b>Y</b>	uhum
754	<b>Af</b>	muito bem tratada muito competentes olha vou te falar é
755		fundamental

A jovem Fabíola faz uma proposição em que destaca as impressões dos professores de ensino médio a respeito de seu favorável rendimento escolar: “os professores elogiam dizendo que eu sou uma aluna aplicada”, “eu tava até em destaque”. A estudante elabora um contentamento com as impressões docentes, assumindo uma posição de perseverança nos estudos para a compreensão dos conteúdos, mediante o apoio e presteza dos professores das salas de recursos e narra de forma enfática: “quando eu não entendo a matéria, eu falo com os professores”; “professor, eu tive dificuldade nisso e nisso”. Em seguida, apresenta estratégias utilizadas no AEE para “sanar dificuldades”, enfatizando também a persistência dos docentes: “Você entendeu? É pra explicar de novo?”.

A jovem também destaca o desafio para os estudantes com deficiência visual na compreensão dos conteúdos na área de biologia. Pareceu que a utilização de modelos concretos acerca desse conteúdo curricular não era evidente na trajetória da aluna: “biologia é uma matéria muito complicada né, pra gente que é deficiente visual”, supondo-se emergir daí a queixa relativa à complexidade para a compreensão da matéria e dos conteúdos.

Dando seguimento à discussão, Fabíola faz proposições acerca de processos seletivos para adentrar o ensino superior (PAS e Enem<sup>91</sup>). Depreende-se a relevância da introdução dessa temática, uma vez que a estudante cursava o último ano da educação básica na Escola Calêndula e pretendia acessar a educação superior. A proposição se fundamenta no fato de que, para ela,

<sup>91</sup> O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é um processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB), realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular. A Universidade destina a metade das vagas em todos os seus cursos aos aprovados no Programa, abrindo as portas da Instituição para os estudantes do ensino médio de forma gradual e progressiva. Para mais informações, acesse: <https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/>. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Para mais informações, acesse: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>

o mais adequado é que nesses exames haja maior dedicação à resolução de questões teóricas, vinculadas às disciplinas de Ciências Humanas, uma vez que disciplinas da área de exatas são de complexa compreensão para o estudante com deficiência visual. Na proposição da estudante, fica evidenciado que ela considera mais justa a cobrança de conteúdos orais nas avaliações.

A organização que o discurso da família Ramos assume, no decorrer da passagem analisada, sinaliza uma sequência dos relatos, marcada por complementações automáticas, validações espontâneas e nenhum registro de divergências ou oposições. Tal dinâmica acaba trazendo o indício de que, interativamente, os participantes fazem referência às situações e aos seus processos de vivência, demonstrando, do mesmo modo, uma concordância mútua.

Ao introduzir a temática dos exames para o ensino superior, Fabíola mobiliza a discussão no grupo. Seu pai, Ricardo, valida sua proposição e elabora, ainda, uma narrativa em que apresenta o risco do modo de avaliação da banca que planeja, aplica e corrige o exame da universidade pública federal a qual a filha pretende ingressar. Nos critérios dessa banca de avaliação, uma questão respondida erroneamente anula uma questão respondida corretamente: “uma certa anula uma errada”, o que faz a família refletir acerca do risco de responder questões de forma aleatória ou ainda questões consideradas complexas demais para todos que realizam a prova. Ao que parece, a jovem questiona o modelo de avaliação da banca examinadora, sentindo-se em desvantagem em relação aos alunos videntes e elabora uma perspectiva da ausência de adaptação de questões complexas para o estudante cego. Em seguida, a jovem comenta não ter se saído bem no primeiro exame do PAS, destacando que, nessa avaliação seriada, as notas são divididas por três, subentendendo-se que ainda que tire uma boa menção na terceira etapa deste exame, sua nota não será suficiente para ser aprovada: “eu fui muito mal no PAS 1”; “a nota dividida por 3, e mesmo que eu vá bem no 3 eu não passo”. A jovem também elabora acerca da realidade de seu desempenho no exame seriado: “eu vou falar a verdade”, o que demonstra que ela possui consciência situacional e que não romantiza a avaliação a que foi submetida.

Observa-se, na narrativa, que o pai ratifica o discurso da filha e acrescenta que, além da prova de conteúdos, a estudante também será avaliada por meio de uma redação, ficando desvelado que considera esta prova bastante desafiadora: “e ainda tem a redação”. Em seguida, a mãe propõe que “tem alguma coisa errada”, levando a supor que considera equivocada a forma de organização curricular para o estudante com deficiência visual no ensino médio, e finaliza destacando a dificuldade para a realização de tais processos seletivos. Em seguida, a pesquisadora lança a pergunta acerca da participação e colaboração dos pais durante o ensino médio. A mãe traz o destaque para figura paterna, ao afirmar que “quem faz o acompanhamento

é o pai”, e continua a narrativa afirmando que este acompanhamento não é exclusivo, mas que conta como o apoio de diversos atores: “o pai que acompanha”; “os professores”, revelando a importância destes na trajetória escolar de Fabíola: “muito bem tratada muito competentes, olha vou te falar é fundamental”.

O grupo Raízes elabora a participação familiar e a trajetória no ensino médio de forma diversa, de acordo com a passagem abaixo (Família Raízes, ensino médio antes da pandemia, linhas 1213 a 1258):

- 1213 **Y** Eu queria saber um pouco do ensino médio como é que foi no  
1214 ensino médio você terminou agora esse e como é que o que é  
1215 que vocês acharam da escola como a família acompanhou ee:eh  
1216 vamos começar por partes  
1217 **Jf** uma escola maravilhosa né o ruim da escola é o horário né que  
1218 entra a tarde entra uma e meia e sai seis e meia  
1219 **Y** uhum  
1220 **Jf** Achei por causa do horário né chegava muito tarde  
1221 **Mf** chegava muito tarde professora pensa que eu ficava doidinha  
1222 aqui até ela chegar  
1223 **Y** Imagino  
1224 **Mf** Passava da hora e essa menina não chegava não chegava e eu  
1225 ficava **desesperada**  
1226 **Y** eu imagino Marta e aí no segundo ano já foi para de manhã  
1227 **Jf** no segundo ano eu fiquei uma semana ( ) e eu fiquei uma  
1228 semana a tarde né aí eu mudei pra de manhã eu acho que de  
1229 manhã foi a **melhor coisa do mundo** porque foi a melhor turma  
1230 do que da de tarde  
1231 **Y** entendi aí você fez o segundo ano no ano passado não foi isso  
1232 **Jf** isso antes dessa pandemia isso porque a pandemia começou em  
1233 março ma- mais ou menos aí teve só uma semaninha de aula e  
1234 era de manhã aí depois ficou todo mundo em casa com atend-  
1235 vir- com o remoto  
1236 **Y** e como é a participação da família na escola  
1237 **Jf** na Escola Calêndula  
1238 **Y** isso ee:eh eu queria saber se a família participou ou ajudou  
1239 enquanto você estava no ensino médio  
1240 **Mf** não muito professora  
1241 **Jf** mas na escola que eu frequento eles escrevem quando o  
1242 professor escreve alguma coisa no quadro ou a professora me  
1243 ajuda né ela tipo dita para mim ou ela pede a alguém para sentar  
1244 junto comigo para ir ditando comigo ou quando os professores  
1245 não sabe eu tiro foto e copio (2)  
1246 **Y** e o relacionamento com os colegas do no ensino médio  
1247 **Jf** na sala era só eu mesmo eu não falava muito com eles não  
1248 **Y** mas como é que você se sentia com relação a isso  
1249 **Jf** normal  
1250 **Y** uhum e tem algum você tem teve algum colega assim com quem  
1251 você dê melhor e converse mais assim amigos  
1252 isso aí ee:eu tive deixa vee:er da sala de recursos sim né e  
1253 **Jf** quando eu tava no primeiro ano eu conheci uma jovem né que

1254 já -tava no terceiro né então quando ela saiu eu fiquei tipo (.) é  
 1255 melhor os meninos da sala de recurso eu gostava mais deles  
 1256 **Y** então você se relacionava melhor com o pessoal da sala de  
 1257 recursos  
 1258 **Jf** isso

A jovem Janaína introduz o tema acerca do ensino médio, destacando que frequentou “uma escola maravilhosa”, o que denota sua satisfação com o ambiente escolar. No entanto, atribui perspectiva negativa a respeito de sua frequência no turno vespertino: “achei [ruim] por causa do horário; chegava [em casa] muito tarde”. A mãe valida a proposição da estudante ao tomar o turno e asseverar sua preocupação com o bem-estar da filha: “Passava da hora e essa menina não chegava, não chegava e eu ficava desesperada”, “eu ficava doidinha aqui até ela chegar”.

É importante destacar que a estudante fazia sozinha o trajeto, cotidianamente, para a escola por meio de transporte público. A preocupação materna se revela no fato de que com o término das aulas às 18 horas e 30 minutos, a estudante retornava para sua residência no período noturno, o que era fonte de inquietações para a família. Janaína segue o relato sublinhando a mudança para o turno matutino, no segundo ano do ensino médio, o que considerou “a melhor coisa do mundo”, e estabelece uma perspectiva que contrasta com as turmas anteriormente frequentadas por ela. Destaca-se que o segundo ano do ensino médio foi totalmente cursado de forma presencial. A estudante, mais adiante, afirma ter lançado mão de estratégias para facilitar seu acesso aos conteúdos e à aprendizagem na sala de aula comum: “quando o professor escreve alguma coisa no quadro ou a professora me ajuda, né, ela tipo dita para mim ou ela pede a alguém para sentar junto comigo para ir ditando comigo”. Essa elaboração desvela que existe a oferta do atendimento educacional especializado, no entanto, na sala de aula comum o direito à adequação de recursos e conteúdos pareceu fragilizado. Mesmo que alguns professores se mostrassem sensíveis e atentos às necessidades da aluna, por exemplo, ditando a ela o conteúdo, a aluna esboça um esforço aumentado: “quando os professores não sabe [de suas demandas], eu tiro foto e copio”. Ficam evidenciadas a falha na comunicação entre o AEE e os professores de disciplinas específicas, a ausência da oferta de um atendimento mais adequado e a cobrança da aluna por melhores condições educacionais. Nesse ponto pareceu, também, que coube à estudante encontrar por si só formas de acompanhar e apreender os conteúdos curriculares.

A jovem elabora que, no início do terceiro ano, frequentou apenas uma semana de aula, tendo iniciado o terceiro ano de forma presencial. O ensino remoto emergencial foi, portanto, o formato de aula frequentado pela aluna durante o último ano do ensino médio. Ao serem

questionadas sobre a participação da família no contexto pré pandêmico, a mãe, Marta, afirma que “não muito”<sup>92</sup>, furtando-se de uma maior elaboração sobre a temática.

No fluxo dos anseios parentais, tensões são vividas na teia das relações que os pais estabelecem com a escola. Ainda que a mãe de Janaína não a auxiliasse academicamente no itinerário do ensino médio, essa mãe mantinha preocupação com o bem-estar em razão da escola: no ensino fundamental, essa mãe buscou a gestão escolar para coibir a prática de *bullying* e no ensino médio manifestou-se receosa com o retorno tardio da filha para casa. Em contrapartida, em sala de aula, Janaína utilizava os recursos materiais e imateriais de que dispunha para acompanhar a turma pedagogicamente: “a professora dita pra mim”; “pede a alguém pra sentar comigo”; “tiro foto e copio”.

Ao serem questionadas sobre o relacionamento com os colegas durante o ensino médio presencial, de forma semelhante ao ocorrido no ensino fundamental, a jovem assevera “que era só eu mesmo”; “eu não falava muito com eles não”, afirmando que se sentia “normal” em relação a isso. A proposição da estudante pressupõe uma cristalização na ausência de companhia e de interação também na última etapa da educação básica. A pesquisadora insiste na temática e pergunta se havia proximidade da estudante com algum colega específico durante esta etapa. Novamente, de forma semelhante ao relato sobre a trajetória no ensino fundamental, a jovem refere aproximação e vínculo com estudante que frequentava a sala de recursos: “é melhor os meninos da sala de recursos. Eu gostava mais deles”. O relato da jovem indica uma dificuldade de socialização com estudantes videntes e a preferência de relacionamento com os estudantes com necessidades específicas, o que revela um sentimento de acolhimento e pertencimento a esse grupo.

## 7.2.2 Trajetórias familiares durante o ensino remoto

Reconstruir a trajetória escolar dos sujeitos pesquisados possibilitou compreender a síntese de seu tempo histórico e lugar social. Interessa agora, a partir dos achados, entender

---

<sup>92</sup> A partir da identificação do não acompanhamento da mãe de Janaína durante o ensino médio, passou-se a refletir acerca de um suposto desinteresse ou despreparo de Marta em participar desse processo educativo. Emergiu a reflexão sobre a crença de que pais e mães de jovens com deficiência também precisam ser “assistidos”, já que, assim como os estudantes, percebem a experiência da exclusão, o que por si só revela uma característica que os destoa da sociedade geral, pautada na normatividade. É preciso ter em conta que as famílias, independentemente de suas formações escolares ou condições materiais, pensam, desejam e planejam a formação acadêmica de seus filhos, anseiam por sua inclusão nos processos educacionais, projetando expectativas a respeito dos estudantes e da escolarização, além de também reivindicarem ordenamentos jurídicos e políticas públicas relativas ao movimento inclusivista.

como se deu a dinâmica familiar durante o ensino remoto<sup>93</sup>, que fora a alternativa encontrada pelo Conselho Nacional de Educação para mitigar prejuízos referentes à falta de aulas presenciais nas diversas modalidades de ensino do país.

O sistema de ensino no DF, em todos os seus níveis e suas modalidades, instituiu o ensino remoto emergencial por meio da utilização da ferramenta *Google Classroom* e *Google Meet*. Foram disponibilizados *e-mails* institucionais para que os estudantes pudessem acessar os conteúdos e as aulas síncronas. Em relação a esse período, o qual estava sendo vivenciado no momento do estudo empírico, a pesquisadora lançou o seguinte questionamento: “Y: Vocês poderiam falar um pouco sobre como está sendo a vida escolar durante a pandemia? Como tem sido o ensino médio com o ensino remoto nesse período?”

É importante destacar que, em alguns grupos, a questão não precisou ser realizada pela pesquisadora, uma vez que a temática estava diluída nas discussões que contemplavam a questão.

A família Folhas compreendeu, a princípio, a experiência do ensino remoto como desafiadora. No entanto, relata a adaptação e certa facilidade do jovem cego com o manuseio de recursos tecnológicos. Ao que parece, a família participa e exorta o estudante para a conclusão do ensino médio, o que pode ser verificado na passagem a seguir (Família Folhas, ensino remoto, linhas 324 a 398):

324	<b>Vf</b>	[...] estudou até 11 de março (1) veio a pandemia.
325	<b>Pm</b>	veio a porrada
326	<b>Vf</b>	então Jean está no ensino médio <b>que é uma das séries mais complicadas mais importantes mais tudo pro estudante</b>
327		
328		no atendimento remoto apesar de ter uma qualidade
329		<u>excelente</u> o esforço (1) toda aula do Jean quando eu posso eu
330		acompanho então depois eu vejo a aula , e eu percebo esse
331		esforço essa <u>dedicação</u> dos professores da sala de recurso não
332		tenho nem o que falar mas a gente sabe que a qualidade a
333		gente sabe que nesse tempo que nós estamos vivendo vai vim
334		é o resultado lá na frente né
335	<b>Pm</b>	Agora tem um porém que é essa sorte dessas aulas remotas
387		porque o Jean se dá muito bem né na internet entende de
336		dados em si né Jean
337	<b>Jm</b>	isso
338	<b>Pm</b>	ele entende <u>muito</u> de internet essas coisas
339	<b>Jm</b>	exato

<sup>93</sup> O Conselho Nacional de Educação (CNE) legalizou a utilização do ensino remoto em 28 de abril de 2020, lançando parecer e tornando favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de covid-19. O parecer foi homologado pelo Ministério da Educação, em 29 de maio de 2020.

340 **Pm** sorte essa também porque tem gente que além de não  
341 entender não tem graças a Deus Jean, isso tem , acesso, né  
342 tem acesso [...] e gosta e sabe mais que a gente se brincar  
343 **Jm** Eu eu agradeço muito sabe eu sei quase tudo tudo sabe  
344 **Y** uhum  
345 **Jm** e eu:eu entro só , não preciso de acompanhamento pra entrar  
346 nas aulas eu entro só (1) só apertar lá naquela opção tal já sei  
347 ligar o microfone ligar a câmera e assim vai entendeu  
348 **Y** uhum  
349 **Jm** eu agradeço a Deus sabe eu tô conseguindo  
350 **Y** Uhum (1) e aí eu queria saber um pouco do ensino médio  
351 também com relação às disciplinas eh vocês já falaram um  
352 pouquinho mas por causa desse contexto de pandemia como  
353 é que têm se virado principalmente com relação às  
354 disciplinas que ele que você menos gosta  
355 **Jm** eu=eu tenho mais dificuldade nas exatas  
356 **Y** uhum  
357 **Jm** mas o que eu mais gosto é humanas principalmente  
358 português  
359 **Y** aí na pandemia como é que tem sido feito isso  
360 **Jm** bom o professor os professores da sala de recursos  
361 mandavam um caderno impresso mesmo mas eu às vezes  
362 também eu partici- eu participo da plataforma também  
363 preenchendo formulário  
364 **Y** uhum entendi  
365 **Vf** a sala de recurso nas exatas ele faz o atendimento do Jean de  
366 uma hora a uma hora e meia nessa nas exatas né  
367 **Y** uhum  
368 **Vf** aí é o que dá o apoio é o professor  
369 **Jm** isso  
370 **Vf** ele tem aula de manhã e no horário contrário a sala de recurso  
371 entra para poder dar esse apoio **esse reforço** nas atividades  
372 de exatas as humanas não as humanas ele faz aqui a gente  
373 ajuda a gente lê e **vai** mas as exatas a sala de recursos  
374 entra=em contato.  
375 **Jm** nas exatas precisa mais  
376 **Vf** precisa  
377 **Jm** eu sou **muito elogiado** no conselho os professores da sala de  
378 recursos falam os professores, eles falam os professores  
379 são loucos comigo.  
380 **Todos** @(3)@  
381 **Jm** eu também acho sabe eles também falaram um pouco  
382 comigo olha olha eu -tou gostando muito de você -cê tá se  
383 esforçando muito -cê é o único que entra em todas as aulas  
384 [...] porque tem gente que não entra eu fico impressionado  
385 **pelo amor de Deus**  
386 **Pm** não dão valor né Jean não dão valor  
387 **Y** uhum  
388 **Vf** o Jean ele tem máquina Braille computador celular suporte  
389 pra celular de tudo que é jeito que eu já comprei [...] tem  
390 gente da família que vê Jean respondendo no celular e acha  
391 que Jean só responde áudio só com áudio e Jean escreve Jean  
392 vira de cabeça pra baixo Jean põe o telefone na televisão que  
393 tem vez que **eu** nem sei fazer isso

394	<b>Jm</b>	então assim eu coloco também o telefone perto de:um som
395		né pra mostrar pro pessoal
396	<b>Vf</b>	é
397	<b>Jm</b>	eu tenho muito isso sabe
398	<b>Y</b>	uhum

Nessa passagem, observa-se maior densidade interativa dos participantes em torno do tema. Isso pôde ser observado na troca de turnos, na qual as expressões pronunciadas de forma enfática ou em tom elevado complementam falas anteriores e denotam um grau de concordância em relação à experiência da família. A família Folhas introduz a temática do ensino remoto por meio da continuidade de um discurso materno em que Vânia faz a proposição de que Jean iniciou o primeiro ano do ensino médio tendo estudado de forma presencial somente alguns dias, “até 11 de março”, pois “veio a pandemia”. A proposição é validada pelo pai, que assume o desafio desse período enfaticamente: “aí veio a porrada”, desvelando que após o fechamento das escolas, em função do isolamento social, houve a apreensão da família quanto à questão sanitária nesse período e em relação aos futuros impactos da pandemia na educação.

Quanto ao ensino médio, a genitora pronunciou efusivamente que “é uma das séries mais complicadas, mais importantes, mais tudo pro estudante”, conferindo um grau de relevância a esta etapa da escolarização. Vânia enfatiza a qualidade do ensino remoto e destaca que, quando pode, acompanha as aulas virtuais. A família compartilha o reconhecimento pelo esforço empreendido pelos professores e pelos servidores do atendimento educacional especializado para a realização das atividades durante o período atípico: “toda aula do Jean quando eu posso eu acompanho, então depois eu vejo a aula e eu percebo esse esforço, essa dedicação dos professores da sala de recurso, não tenho nem o que falar”.

Por meio do discurso, pareceu que a família reconhece seu privilégio social por ter acesso às ferramentas de tecnologia. Nesse ponto, destaca-se uma orientação do grupo centrada na desenvoltura do estudante com a utilização de recursos tecnológicos: o pai, Paulo, enaltece a habilidade no manuseio destas ferramentas (“ele entende muito de internet”; “gosta e sabe mais que a gente”), ao passo que aparentou ser importante para o jovem a busca por autonomia para acessar as plataformas virtuais, o que é constatado em suas validações por meio das expressões “eu entro só”, “não preciso de acompanhamento pra entrar nas aulas”, “já sei ligar o microfone, ligar a câmera”; “eu tô conseguindo”.

A pesquisadora lança uma pergunta em relação ao acompanhamento escolar e às disciplinas cursadas no ensino médio no formato remoto. Jean afirma “eu tenho mais dificuldade nas exatas”, e refere sua preferência: “mas o que eu mais gosto é humanas, principalmente português”. Destaca-se que essa experiência é compartilhada com a jovem



Fabíola, da família Ramos. Jean explicita as estratégias adotadas pelos professores do atendimento educacional especializado para garantir o acesso aos conteúdos durante a pandemia. Desse modo, cita, inicialmente, o uso de um caderno impresso em Braille e o preenchimento de formulário na plataforma virtual: “os professores da sala de recursos mandavam um caderno impresso mesmo”; “mas eu às vezes também participo da plataforma, também preenchendo formulário”.

O fato é que, de certa forma, pareceu que o acesso à plataforma virtual instituída pela SEEDF não foi exatamente uma novidade para o jovem Jean. O estudante destaca facilidade no manuseio e na ambientação na plataforma. Infere-se que essa habilidade contribuiu para que o jovem se sentisse mais incluído no espaço escolar virtual, uma vez que todos os estudantes utilizaram o recurso e tiveram que se adaptar a este contexto.

A mãe do jovem indica que o estudante é atendido pela sala de recursos, especificamente, no que tange ao auxílio nas disciplinas de ciências exatas, mas que recebe apoio, em casa, com relação às disciplinas humanas: “a sala de recurso nas exatas ele faz o atendimento do Jean, de uma hora a uma hora e meia nessa, nas exatas”; “ele tem aula de manhã e no horário contrário a sala de recurso entra para poder dar esse apoio esse reforço nas atividades de exatas”.

Novamente fica explícita a participação efetiva dessa família no processo de aprendizagem do jovem pesquisado. Esse auxílio se apresenta relevante, ao passo que Jean faz uma proposição, elucidando ter sido elogiado pelos educadores por seu esforço e desempenho durante o período pandêmico “eu sou muito elogiado no conselho”; “os professores são loucos comigo”. Jean elabora, ainda, que não compreende o porquê de alguns colegas não acessarem a plataforma: “eu fico impressionado, pelo amor de Deus”. Paulo ratifica a proposição do filho e enfatiza “não dão valor, né Jean?”.

A proposição de incompreensão do jovem acerca da frequência e do acesso dos colegas na plataforma virtual de aprendizagem pode estar justificada pelo fato do desconhecimento acerca da realidade econômica e social dos colegas, e do fato de que nem todos os estudantes possuíam recursos tecnológicos ou mesmo acesso à internet para o acompanhamento das atividades escolares, sem contar com outros fatores que ultrapassam a esfera econômica<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> Ainda que tivessem esse acesso, relatório do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) (2020) indica que neste período constatou-se que alunos enfrentaram diversos desafios. Chama atenção o dado de que 11% dos estudantes do ensino médio, participantes da pesquisa, afirmaram não estar acompanhando as aulas, apesar de permanecerem matriculados. Dentre os desafios destacados, o relatório indica: intenção de interrupção dos estudos, sentimento de que “ficaram para trás” em relação a aprendizagem, dificuldade de concentração e organização para os estudos, dificuldade de falar em público. Outros fatores também impactaram os estudantes

O jovem Jean pareceu instigado a buscar, ainda mais, os conhecimentos durante o ensino remoto. Infere-se que o apoio familiar e as condições financeiras favoráveis da família contribuíram para que a vivência desse período pelo jovem fosse mais tranquila. Vânia destaca que o filho tem acesso a diversos recursos tecnológicos: “ele tem máquina Braille, computador, celular, suporte pra celular de tudo que é jeito que eu já comprei” e facilidade em manuseá-los. Vânia destaca que alguns de seus familiares se impressionam com o fato de Jean responder mensagens digitadas pelo celular, pois desconhecem a utilização do *smartphone* com o auxílio do leitor de tela pela pessoa cega. A mãe valida a perspectiva paterna e enfatiza uma habilidade com uso de tecnologias que ela assume não possuir, inferindo-se aí que esta seja uma questão geracional: “Jean escreve, Jean vira de cabeça pra baixo Jean, põe o telefone na televisão que tem vez que eu nem sei fazer isso”.

O jovem ratifica a proposição materna quanto ao uso de recursos de tecnologia e ressalta a expressão de uma cultura juvenil, manifestada na apreciação musical, a qual buscou demonstrar para os colegas durante o ensino remoto ao enfatizar “eu coloco também o telefone perto de um som né pra mostrar pro pessoal”.

Já a família Ramos compreendeu como laboriosa a experiência do ensino médio no formato remoto. Nesse grupo, de forma homóloga ao grupo Folhas, foi possível identificar a adaptação da jovem a essa forma de ensino e a preocupação da família com o futuro da estudante, a qual cursava o terceiro e último ano do ensino médio. Quanto aos aspectos importantes a esse estudo, o grupo narrou a passagem a seguir (Família Ramos, ensino remoto, linhas 386 a 427):

386	<b>Ff</b>	eu -tou assistindo aula a distância , no começo eu -tava
387		achando muito chato <u>muito difícil</u> porque eu tinha que ligar
388		e <b>eu não sabia</b> como desligar a câmera como desligar o meu
389		microfone os professores <u>reclamavam muito</u> falavam
390		<b>desligue o microfone aí tal</b> e eu não -tava conseguindo <b>mas</b>
391		<b>agora</b> -tou achando tão bom as aulas à distância que eu nem
392		quero voltar pra escola mais
393	<b>Todos</b>	@(3)@
394	<b>Ff</b>	assim (.) as aulas presenciais são <u>boas</u> porque você tem
395		contato com outras pessoas você conversa com pessoas
396		novas [...] como no caso da gente a gente a gente passa a mão
397		no rosto da pessoa pra sentir como a pessoa é e isso também
398		<u>é importante</u> mas por outro lado , é muito cansativo , muito
399		puxado porque tem dia que é aula o dia inteiro na escola e
400		voltar de van

---

nesse período: diminuição ou perda da renda familiar, receio de perder um familiar, receio de vivenciar outras pandemias, não ter vacina para todos, perder a vida, desenvolver problemas de saúde, infectar outras pessoas (CONJUVE, 2020).

401 **Rm** L não sei isso, de mexer no telefone eu não sei não  
 402 chego nem perto ela sabe digitar de uma maneira que a gente  
 403 não compreende.  
 404 **Y** aham  
 405 **Rm** ela manda mensagem **normal**  
 406 **Y** uhum  
 407 **Rm** e a gente não sabe como  
 408 **Ff** e ela percebeu isso naquele dia que a gente conversou  
 409 **Y** foi a gente conversou pelo WhatsApp.  
 410 **Ff** ela gravou um áudio e eu digitando mas eu prefiro o  
 411 computador porque o computador tem aquele DOSVOX e é  
 412 bem mais fácil pra mexer né  
 413 **Y** sim sim.  
 414 **Ff** e é só apertar lá e aí sai a letra  
 415 **Rm** e ela digita ela digita certinho também (2)  
 416 [...]  
 418 **Y** a participação do senhor é mesmo essa de ajudar de fazer  
 419 as leituras estuda junto é isso seu R que acontece o senhor  
 420 ajuda nesse sentido  
 421 **Rm** isso eu colaboro muito eu fico assistindo cada aula sabe  
 422 **Y** aham  
 423 **Rm** é cada aula que eu assisto com ela aqui que que não é cada  
 424 aula que a gente assiste ontem mesmo é uma aula de  
 425 português que é o professor excelente porque mesmo sendo  
 426 aula a distância dá pra você aprender **um monte de coisa**  
 427 **Y** uhum

Nessa passagem, é observável que o discurso se concentrou na narrativa da jovem, inferindo-se que isso se deu pelas questões estarem mais voltadas ao seu cotidiano e universo de experiências. Ao traçar um paralelo entre as aulas remotas e presenciais, Fabíola denomina como complexo o período de adaptação ao uso das ferramentas de tecnologia, uma vez que não tinha, ainda, se apropriado dos conhecimentos para utilizar com independência as plataformas virtuais. As expressões “no começo eu tava achando muito chato, muito difícil”, “eu não sabia como desligar a câmera, como desligar o meu microfone” e “os professores reclamavam muito”, confirmam esta assertiva. Após o período de ambientação, a estudante admite uma preferência pela aula a distância. A jovem expõe que não deseja retornar para a escola no formato presencial ao afirmar “agora tou achando tão bom as aulas à distância que eu nem quero voltar pra escola mais”, causando surpresa e sorrisos entre os participantes.

A jovem segue sua narrativa justificando a importância das aulas presenciais, enfatizando sua relevância para a socialização da pessoa cega. Fabíola informa, com detalhes, a importância de um aspecto que influencia o percurso educacional e a vida da pessoa com deficiência visual, que é o uso dos sentidos remanescentes. Ao se referir ao tato, compreende-se que este sentido não fica restrito ao acesso ao código Braille. A socialização com outros colegas e o contato com os pares de forma tátil (“a gente passa a mão no rosto das pessoas pra

sentir como a pessoa é”) proporcionam uma experiência concreta, que pode colaborar para o enriquecimento de imagens e conceitos mentais, o que também ocorre com o manuseio de materiais tridimensionais quando as aulas se dão de forma presencial. Infere-se, por meio do discurso da jovem, que houve uma amplificação da abstração e, conseqüente, afastamento social provocados pelo ensino remoto.

Fabíola justifica sua preferência pelo ensino remoto destacando as adversidades para realizar seu deslocamento para as instituições escolares, o que é desvelado nas expressões “muito cansativo, muito puxado porque tem dia que é aula o dia inteiro na escola e voltar de van”. A proposição da jovem remete ao aspecto da trajetória do estudante cego no DF evidenciado neste estudo, no que se refere à sua frequência ao CEEDV<sup>95</sup>.

O pai de Fabíola retoma a proposição anterior de sua filha, com relação ao uso de tecnologias, elaborando uma perspectiva desafiadora a respeito: “não sei isso, de mexer no telefone; eu não sei e não chego perto; ela sabe digitar de uma maneira que a gente não compreende”, o que evidencia o desconhecimento a respeito dos aplicativos de tecnologia assistiva<sup>96</sup>, o que lhe causa estranhamento: “ela sabe mandar mensagem normal e a gente não sabe como”, o que infere que assim como na família Folhas, a compreensão acerca de aparatos tecnológicos pelos pais está vinculada às diferenças de acesso por questões geracionais. Fabíola sorri e parece achar graça do fato do pai não compreender a tecnologia e tenta explicar que as palavras são escritas e selecionadas por meio do toque: “é só apertar e aí sai a letra”. O pai valida a proposição da filha e explicita que “ela digita certinho”.

Buscando aprofundar a temática a respeito da participação da família, a pesquisadora lança a pergunta sobre o acompanhamento do pai durante o ensino médio. De forma eloquente e demonstrando apreciar as aulas virtuais, Ricardo esclarece que “eu colaboro muito”; “eu fico assistindo cada aula”, e em seguida, exemplifica uma aula de português assistida de forma síncrona, destacando: “mesmo sendo a distância, dá pra você aprender um monte de coisa”, o que supõe uma desconfiança da família acerca da qualidade do ensino em formato remoto.

---

<sup>95</sup> O CEEDV, conforme evidenciado nesta investigação, possui um caráter perene, fazendo parte da trajetória dos alunos até a fase adulta. Desse modo, com vistas a colaborar com seu processo educativo e sua inclusão social, além de estarem matriculados no ensino médio, esses estudantes são incentivados a continuarem frequentando a escola especializada no contraturno, em atendimentos cruciais para a ampliação de sua autonomia. Percebe-se, assim, uma rotina diária que pode ser exaustiva. Não se pode negar que este cotidiano pode gerar desgaste físico e emocional reverberados no cansaço, no entanto, as atividades são cruciais para sua independência e vida digna.

<sup>96</sup> É importante destacar que os atuais aparelhos de telefonia celular já vêm, por padrão, com uma tecnologia assistiva chamada leitor de tela. Os leitores descrevem através de voz sintetizada o que aparece na tela, conforme os itens vão sendo selecionados por meio do toque e são ativados.

Ainda em relação ao ensino remoto, o grupo Pétalas apresentou a seguinte narrativa (Família Pétalas, ensino remoto, linhas 262 a 334):

- 262 **Y** Vocês poderiam falar um pouco (1) e::h sobre a experiência de  
 263 vocês durante a pandemia (1) eh como tem sido o ensino médio  
 264 eh (1) o ensino remoto ne- nesse período  
 265 **Tf** (2) e -tamos aí né fia o tempo tem sido um tempo um pouco,  
 266 confesso pra você tem sido meio difícil pra mim e pra Cléo foi  
 267 tudo muito novo [...] eu confesso pra você que foi tudo assim  
 268 muito novo pra gente, muito difícil né ajudar a Cléo as aulas delas  
 269 todas foram  
 270 **Cf** L<sub>virtual</sub>  
 271 **Tf** virtual né nesse tempo dessa pandemia começou o ano passado  
 272 esse ano disseram que a aula tá prevista pra começar agora dia 4  
 273 de agosto né  
 274 **Cf** agosto né  
 275 **Tf** e -tamos nessa expectativa mas confesso pra você também que  
 276 diante de **tudo** isso sempre o mal vem um bem maior né  
 277 **Y** uhum  
 278 **Tf** porque eu tive tempo pra ficar com=a minha netinha pra ajudar  
 279 meu filho e a minha nora a cuidar dela ela ficou  
 280 muito apegadinha a mim e à Cleo [...] mas foi um tempo difícil de  
 281 perca minha mãe faleceu de  
 282 **Y** L<sub>covid</sub>  
 283 **Cf** L<sub>tempo difícil</sub>  
 284 **Tf** meu irmão faleceu [...] tias minhas faleceram alguns foram de  
 285 covid minha mãe foi um problema  
 286 **Cf** L<sub>não, não foi de covid não</sub> a tia  
 287 **Tf** L<sub>calma</sub> Cléo teve um tio  
 288 meu de São Paulo que foi covid uma foi de câncer minha mãe foi  
 289 de um problema no fígado que foi câncer também um irmão meu  
 290 ele faleceu também foi assassinado então foram muitas  
 291 coisas perdidas [...] muita dor e o ambiente era de muito  
 292 sofrimento né e a tia do meu esposo que é tia-avó da Cléo faleceu  
 293 acho que fez um mês também que ela faleceu né Cléo  
 294 **Cf** aham  
 295 **Tf** é tem um mês mais ou menos então foi assim de muitas perdas  
 296 e enfim sabe e esse negócio de **virtual** pra mim @eu ficava  
 297 maluca com a Cléo@ [...] os professores  
 298 então todo mundo mandava suas matérias o ano passado, nesse  
 299 ano na escola Calêndula foi muito bom foi muito tranquilo porque  
 300 os professores da sala de recursos são pessoas assim maravilhosas  
 301 não tenho do que reclamar ajudou muito a minha filha  
 302 nos exercícios ela tinha atendimento à tarde dois dias da semana  
 303 e os professores na parte da manhã né  
 304 **Y** uhum  
 305 **Tf** os professores Raul Lia e Edson então assim eles  
 306 ajudaram bastante né tanto que ela tá bem nas notas [...] dia 4 de  
 307 agosto tá previsto e:: até eu vou achar meio assim=assim  
 308 eu tava acostumada a ficar em casa ajudar a Cléo organizar as  
 309 coisas da minha neta e agora vai começar a luta né que ela tá aqui  
 310 desde bebê

- 321 **Cf** falei pra minha mãe que a minha cachorrinha vai até estranhar  
 322 **Tf** Le aí  
 323 a gente volta pra luta né de pegar metrô tem que ir tem que voltar  
 324 [...] tudo sou eu pra correr com ela pra escola desde de novinha  
 325 pra escola e tantas coisas é Deus minha filha eu sei que Deus vem  
 326 forte sabe  
 327 **Y** aham (2)  
 328 mas o que o que é que você achou o que é que você tem achado  
 329 agora das aulas virtuais  
 330 **Cf** ah eu achei um pouco diferente  
 331 **Y** uhum  
 332 **Cf** porque nós eu nós os alunos professor nós só se vê mais pela  
 333 internet pelo celular eu achei mais difícil mas ai eu achei eles  
 334 todos os professores excelentes comunicativos ajudam bastante

Nessa passagem, a discussão ficou centrada na narrativa da genitora em torno da temática. No entanto, houve trocas discursivas, caracterizadas por algumas discordâncias de Cléo. O enfoque permaneceu na elaboração negativa e fortemente atrelado à excentricidade que Tereza, a mãe, atribui ao período pandêmico. Tereza pronunciou de forma enfática as expressões “tudo muito novo”, “difícil”, “muito difícil”, “muitas coisas perdidas”, “muita dor e muito sofrimento”, confirmando esta referência. Essa percepção é compartilhada pela jovem que afirma que, com relação às aulas virtuais, achou “mais difícil”. O resultado da experiência neste período trouxe, entre outros fatores, o convívio com o luto. No entanto, a rotina da família foi reelaborada em virtude da aproximação com a neta de Tereza, a qual ficou aos seus cuidados desde o nascimento.

No que se refere ao ensino remoto emergencial, a mãe enfatiza “eu ficava maluca com a Cléo”, o que revela um estranhamento a esse formato e às dificuldades inerentes ao acompanhamento escolar da filha cega neste período. Tal acompanhamento é caracterizado pelo volume de atividades e, em especial, aos conteúdos e às disciplinas ministradas em um formato alheio às experiências do grupo: “os professores, então, todo mundo mandava suas matérias o ano passado”. Em seguida, ao relatar sobre o segundo ano da pandemia, Tereza compartilha de maneira enfática o reconhecimento aos professores do Atendimento Educacional Especializado como importantes apoios: “nesse ano na escola Calêndula foi muito bom, foi muito tranquilo porque os professores da sala de recursos são pessoas assim maravilhosas”.

O grupo, no entanto, denota uma acomodação à realidade do confinamento e uma preocupação quanto ao retorno ao formato presencial, que ocasionaria a volta à rotina de dificuldades, caracterizadas pelo deslocamento de ônibus e metrô até as escolas, além de, é claro, a antecipação de um sofrimento devido ao apego à neta: “eu tava acostumada a ficar em casa ajudar a Cléo organizar as coisas da minha neta e agora vai começar a luta né que ela tá

aqui desde bebê”. Cléo valida as proposições de sua mãe ao balançar afirmativamente a cabeça e elabora que até mesmo seu animal de estimação seria surpreendido com a mudança de rotina da família protagonizada pelo retorno às aulas presenciais: “falei pra minha mãe que a minha cachorrinha vai até estranhar”. É importante destacar a expressão de alegria da jovem ao falar sobre seu cão. Ficou evidente um vínculo e o apego de Cléo ao seu animal de estimação, o que sugere a importância de processos de interação social, que podem ser mediados entre animais e pessoas com e sem deficiência<sup>97</sup>.

Destaca-se que Tereza elabora como laborioso o retorno à rotina de utilização de transporte público (“aí a gente volta pra luta, né, de pegar metrô”) para o deslocamento para as escolas. A mãe dá ênfase à própria trajetória no acompanhamento escolar da filha: “tudo sou eu pra correr com ela pra escola, desde de novinha pra escola e tantas coisas”, a qual desvela a experiência invisibilizada e compartilhada com as mães dos grupos Folhas e Ramos acerca da mãe cuidadora, silenciada, não remunerada, cujos afazeres ditam sua posição biológica enquanto mulher, naturalmente predisposta à condição de subalternidade, já que o contexto social acaba por esperar que ela se responsabilize pelos cuidados dos filhos com deficiência.

Dando seguimento ao grupo de discussão, a pesquisadora lança a pergunta à Cléo sobre as aulas virtuais. Sem detalhar ou especificar a respeito, a jovem propõe que achou “um pouco diferente” e faz uma transposição ao afirmar que considerou o período “mais difícil” e elabora que somente encontrava os colegas e professores de maneira virtual, ficando subjacente um estranhamento e certa extenuação da socialização mediada pelas tecnologias, desvelando que a jovem atribui importância ao convívio com os pares de forma presencial: “porque nós eu nós os alunos professor nós só se vê<sup>98</sup> mais pela internet pelo celular; eu achei mais difícil”. Em seguida, a jovem elabora um elogio aos professores do ensino médio, os quais colaboram bastante com seu aprendizado: “aí eu achei eles, todos os professores excelentes, comunicativos ajudam bastante”.

A princípio, a família Raízes, assim como a família Pétalas, elabora a experiência de escolarização no ensino médio durante a pandemia de forma negativa, conforme a passagem que segue (Família Raízes, ensino remoto, linhas 1265 a 1286):

---

<sup>97</sup> Além da abordagem do cão-guia para a mobilidade e interação social de pessoas cegas, estudos evidenciam o potencial terapêutico da participação de animais em diversos contextos. Desde então, as pesquisas e as práticas das denominadas Terapia Assistida por Animais (TAA) e Atividade Assistida por Animais (AAA) têm apresentado amplo crescimento no contexto internacional.

<sup>98</sup> É importante destacar que as pessoas com cegueira se utilizam de metáforas visuais em seus discursos, desse modo, de forma semelhante às pessoas videntes, pessoas cegas costumam verbalizar que assistem TV, veem as pessoas e as coisas ao seu redor.

- 1265 **Y** E como é que foi a pandemia estudar o segundo ano durante a  
1266 pandemia me conta
- 1267 **Jf** Foi uma luta (.) foi uma luta né que é acordar cedo para ter aula  
1268 online então ficar olhando só com o celular ouvindo só o professor  
1269 falando eu até que eu consegui usar o aplicativo aqui para entrar  
1270 na aula eu tinha dificuldade principalmente que eu tinha mais  
1271 dificuldade foi na aula que tinha aquela plataforma né das aulas  
1272 né tal eu me enrolava mais naquilo
- 1273 **Y** Uhum mas com o tempo você conseguiu se adaptar e usar  
1274 **Jf** naquela parte ainda não eu só acho que eu me adaptei mais a usar  
1275 o Google Meet eu pedia ao professor para ele me mandar em PDF  
1276 que eu achava mais fácil
- 1277 **Y** Ah então você pedia em PDF para fazer a leitura e escutar você  
1278 usa algum aplicativo
- 1279 **Jf** Pedia os professores (.) que se eu ficasse procurando eu não ia  
1280 achar ia ser difícil porque não ia achar como eu gosto de ler aí eu  
1281 fico lendo
- 1282 **Y** e os professores da sala de recurso o que você achou deles durante  
1283 a pandemia
- 1284 **Jf** Ah me ajudaram bastante não tenho nada do que reclamar
- 1286 **Y** Uhum

O debate acerca da temática ficou centrado na narrativa de Janaína. A jovem faz uma proposição negativa em relação ao período pandêmico e destaca repetidamente: “foi uma luta”. Acredita-se na validação materna pelo fato de não ter feito interrupções acerca do discurso da filha. A estudante elabora o fato de acordar cedo para assistir aulas em formato *online*, revelando um estranhamento à situação. Acordar cedo pareceu remeter à organização e ao planejamento rotineiro para deslocar-se de casa para a instituição escolar. Ao contrário, o período exigiu o despertar, porém para permanecer em casa.

Janaína acrescenta, ainda, que assistia às aulas pelo aparelho de telefonia celular, assim como muitos estudantes brasileiros que não tinham acesso a computadores, e propõe uma crítica à ausência de participação discente: “ficar olhando só com o celular, ouvindo só o professor falando”, o que denota uma supressão das vivências proporcionadas pelo espaço escolar presencial. A jovem, assim como todos os estudantes pesquisados, relata dificuldades iniciais de adaptação às plataformas digitais: “eu tinha mais dificuldade foi na aula que tinha aquela plataforma”.

Janaína acrescenta, ainda, que solicitava aos professores o envio de materiais para facilitar sua leitura, pois acreditava que “ia ser difícil porque não ia achar [o material]”. Desse modo, se utilizou da estratégia de acessar materiais impressos pois “gosto de ler aí eu fico lendo”. Ao ser questionada sobre o atendimento da sala de recursos, assim como os demais estudantes, a jovem esclarece que foi auxiliada a contento: “eu pedia ao professor para ele me mandar em PDF que eu achava mais fácil”.



Ficou aparente que, no grupo Raízes, a participação da família na trajetória escolar durante a última etapa da educação básica foi mais tímida. As poucas trocas de turno entre as participantes e as elaborações centradas na estudante podem confirmar que o percurso no ensino médio, durante o ensino remoto emergencial, pode ter sido mais solitário para a jovem com deficiência visual. Assim como detalhado no capítulo anterior em relação ao ensino fundamental, a mãe de Janaína não exemplifica sua participação no acompanhamento dos estudos da filha.

### 7.3 SÍNTESE COMPARATIVA

A análise comparativa dos principais temas desenvolvidos no decorrer dos grupos de discussão, acerca da última etapa da educação básica, será apresentada nos tópicos seguintes.

#### **7.3.1 A transição para o ensino médio e a sociabilidade do estudante com deficiência visual**

A partir do que foi reconstruído, neste processo investigativo, explicita-se a formulação de que, nas relações dos familiares dos estudantes com deficiência visual com a escola, podem emergir tensões que favoreçam a construção de expectativas quanto à educabilidade do estudante com deficiência visual no ensino médio.

Com relação a essa etapa da escolarização, se houver uma análise sobre antes da pandemia, percebem-se discursos voltados para expectativas que mobilizaram as famílias, provocaram reagrupamentos, aproximações, afastamentos, ou seja, são documentadas outras relações que, por um lado, não se baseiam unicamente na formação educacional, mas colocam em constante movimento a relação entre a escola, a família e a sociedade. Assim, foram encontradas diferenças nas formas de participação familiar entre os grupos.

A participação da família Folhas no acompanhamento escolar de Jean durante o ensino médio é semelhante a sua trajetória no ensino fundamental, ou seja, percebe-se uma orientação da família voltada para apoiar, efetivamente, o estudante em todas as etapas da escolarização.

A família Pétalas não aprofunda sua forma de acompanhamento na última etapa da educação básica e isso pode estar atrelado ao fato de a estudante estar cursando o primeiro ano do ensino médio em formato virtual, o que representaria uma novidade para a família a qual aparentou contentamento em função da filha cega receber o auxílio do serviço de apoio especializado.

De forma diferente dos demais grupos, e em comparação à escolarização no ensino fundamental, o protagonismo no acompanhamento escolar durante o ensino médio na família Ramos é realizado pela figura paterna, o que pode ser explicado pelo fato do pai ser aposentado e, conseqüentemente, possuir mais tempo disponível para colaborar com o processo educacional de Fabíola.

Já no grupo Raízes, a participação familiar apresentou-se mais restrita, destacando-se que a jovem Janaína teve de lançar mão, por si só, de estratégias para alcançar e acompanhar o currículo. Essa constatação leva a inferir que na aparência de um itinerário um tanto solitário para a estudante durante o ensino médio pode estar subjacente a busca por maior autonomia.

Um aspecto comum a todos os grupos refere-se ao reconhecimento do atendimento educacional especializado como crucial para facilitar e promover o acesso aos conteúdos, servindo como ponte para a garantia de acessibilidade no espaço escolar, achado que se assemelha às discussões empreendidas pelos grupos acerca do ensino fundamental.

Outro aspecto constatado na família Ramos, e que tem ocorrência similar aos demais grupos, refere-se às dificuldades da jovem Fabíola na compreensão de disciplinas da área das ciências exatas no ensino médio. Infere-se que, embora a família Raízes não tenha mencionado, o fato de a estudante Janaína ter preferência por atividades de leitura, por meio de material ampliado, confirma que ambas as jovens partilham uma predileção por conteúdos das ciências humanas. Esta preferência é também evidenciada pelos jovens das famílias Folhas e Pétalas.

A família Raízes insere a discussão em relação ao deslocamento para a escola e as implicações de cursar o ensino médio no turno vespertino. Em relação a esse aspecto, há de se considerar que os habitantes do DF têm se deparado com desafios na mobilidade urbana, revelados em situações como congestionamentos no trânsito, percepção de estrutura precária do transporte público e problemas em relação à segurança. Tais fatores podem ter contribuído para que a jovem permanecesse tempo considerável no transporte coletivo ao retornar para casa, chegando ao seu domicílio ao escurecer, fator que por si só trouxe preocupações à mãe e que obstaculiza o deslocamento de pessoas com baixa visão. É importante considerar que as pessoas com deficiência visual encontram obstáculos em cidades que são planejadas para videntes. Desse modo, pegar ônibus, atravessar ruas e desviar de obstáculos representam tarefas complexas para esta população. Percebidas sob esse ângulo, as variáveis do ambiente passaram a comprometer os sentimentos maternos em relação ao percurso da filha com baixa visão em seus trajetos pela cidade.

Um padrão homólogo, constatado nos grupos Ramos e Raízes, refere-se à narrativa centrada no discurso das jovens com deficiência visual acerca do ensino médio. Ao contrário

do ocorrido nas análises acerca do início da escolarização, quando as narrativas se mantiveram na perspectiva materna, as jovens puderam elaborar e realizar proposições de forma mais independente acerca da temática.

A questão da sociabilidade fragmentada reaparece no discurso do grupo Raízes no tópico referente ao ensino médio antes da pandemia. De forma análoga ao ensino fundamental, a experiência da dificuldade de socialização de Janaína é vivenciada no decorrer desta etapa. Essa experiência é compartilhada com a jovem Fabíola, da família Ramos, a qual também destaca a preferência no convívio com estudantes com deficiência.

É importante avultar que com relação à sociabilidade, o primeiro núcleo social e de referência para a criança é a família. Essa referência identitária é importante na formação e no desenvolvimento psicossocial do sujeito. Posteriormente, a pessoa é inserida em outros grupos, os quais também possuem características próprias e influenciam, cada um a seu modo, de forma positiva ou negativa, a formação e o desenvolvimento da identidade<sup>99</sup>.

A investigação, no entanto, desvela a cristalização da fragmentação nos processos de socialização para a maioria dos estudantes pesquisados. Ao se considerar que a identidade não é estática e sim que se transforma com o tempo, por meio de modelos, valores, crenças, culturas, políticas, grupos sociais, religião, bem como outros grupos sociais como a escola, os jovens dos grupos Ramos, Pétalas e Raízes manifestaram a vivência de uma fase de desenvolvimento caracterizada pelo distanciamento social, ausência de protagonismo, poucas experimentações sociais, violência e vulnerabilidades.

A preocupação<sup>100</sup> em relação a essa constatação reside no fato de que essas aprendizagens e referências se manifestam mais intensamente através de práticas e condutas, ligando o adolescente/jovem estudante àquilo com o que ele se identifica e que está em constante processo de transformação (amizades, grupos musicais, culturas etc.), o que se revelou precário nas trajetórias juvenis dos pesquisados durante o ensino médio. O processo de formação, na última etapa da educação básica, não ocorre apenas nas salas de aula, mas no ambiente escolar, nos intervalos, nas entradas e saídas da instituição, ou seja, em momentos em

---

<sup>99</sup> Segundo Stuart Hall (2000), a configuração social influencia a construção da identidade dos sujeitos pós-modernos. No passado, a identidade era estável, definida por padrões, valores e significados que eram internalizados. O que se pode perceber é que na atualidade, não existe uma identidade pré-estabelecida e permanente. Ao contrário, ela é múltipla e diversa, o que se observa nos diferentes grupos sociais e culturais que perpassam a trajetória de socialização de adolescentes e jovens.

<sup>100</sup> O conceito de juventude de Dayrell (2007) e as formas como são desenvolvidas a socialização juvenil sustentam essa preocupação. Para o autor, a socialização não se desenvolve somente em espaços institucionais, como a escola e a família, mas em âmbitos diversos e distintos, concorrentes e simultâneos, contribuindo para uma posição de partícipe ativo do jovem no tempo e no espaço.

que a expressão de uma cultura juvenil desempenha um papel pedagógico por modelar comportamentos, e isto não se mostra fragilizado nos discursos da maioria dos grupos.

Há também outras implicações deste espaço de experiências. As falas das famílias revelam que há um dilema no que se refere ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. A função da escola perpassa pela convivência e aprendizagem de conteúdos, no entanto, a convivência com os pares se apresenta desfavorecido, fracionado, o que traz preocupações em relação à qualidade da permanência desses estudantes no espaço escolar, para além da reflexão sobre o direito à educação, já conquistado e garantido por lei.

### **7.3.2 O ensino médio durante o período pandêmico**

Com relação ao ensino médio, emergiu a temática de como o ensino remoto emergencial impactou a rotina de estudantes com deficiência visual do DF. Conforme já exposto, essa etapa da escolarização, por si só, já se apresenta complexa, haja vista as adversidades para alcançá-la e concluí-la.

Desse modo, interessou à pesquisadora interrogar, para além das questões sobre a escolarização, como agiram os familiares e as pessoas com deficiência visual durante o isolamento social, já que a maior parte desses jovens, bem como suas famílias, em momentos históricos, vivenciaram diferentes formas de distanciamento (físico, psicológico, sociocultural, político e existencial-simbólico), tendo sofrido preconceitos. De maneira geral, as famílias elaboraram o período pandêmico como bastante desafiador.

Em se tratando do ensino remoto, de forma semelhante, os jovens dos grupos Folhas, Pétalas, Ramos e Raízes se utilizaram de recursos tecnológicos para participar das aulas virtuais. As famílias Folhas e Ramos denotaram uma coparticipação mais efetiva durante o ensino remoto, o que se evidencia nos relatos de acompanhamento dos pais em aulas síncronas e na disponibilização de variados artefatos tecnológicos aos estudantes.

De forma distinta, as famílias Pétalas e Raízes não evidenciaram o mesmo tipo de cooperação durante o ensino remoto, o que fora retratado na ausência de aprofundamento desta temática em seus discursos e no fato desses estudantes utilizarem o telefone celular como aparato tecnológico para acessar às aulas.

Em relação à compreensão de conteúdos não visuais, os jovens elaboram um enquadramento para processar a experiência de dificuldade na apreensão de disciplinas da área das exatas e das ciências naturais, como matemática, física, biologia. Desse modo, recorrem ao atendimento educacional especializado para sanar suas dificuldades. Com relação a este

questo, não se pode deixar de inferir um despreparo dos professores regentes nas salas de aula comuns, nas quais docentes de áreas específicas parecem carecer de conhecimento para lidar com as demandas dos estudantes com deficiência visual. Possivelmente esse despreparo foi potencializado em função da pandemia e suas implicações no ensino remoto.

Um importante componente delineado pelos participantes de todos os grupos diz respeito, novamente, a elaboração que fazem sobre o serviço de apoio especializado. Ao longo do ensino fundamental e durante o ensino médio, esses estudantes foram beneficiados por esta importante política educacional. Os grupos legitimam o trabalho desenvolvido por esses profissionais e sua atuação, também no formato *online*, além de reconhecerem o AEE como ferramenta crucial na aprendizagem dos estudantes com deficiência, reconhecendo, também, o esforço empreendido pelos professores das salas de recursos para adaptar os materiais pedagógicos e para explicar, principalmente, os conteúdos não visuais das disciplinas de ciências exatas e naturais antes e durante o ensino remoto.

Em outra direção, o receio do retorno à rotina das aulas presenciais, que provocaria o deslocamento para as instituições de ensino, apontou como uma apreensão para as famílias Pétalas e Ramos. Isso sinaliza o receio da experiência de frustração com o retorno à escola de ensino médio. Para além disso, é curioso o fato de que as jovens relatam uma resistência de retornar para o formato presencial. Possivelmente, isso acontece não porque desmereçam ou não apreciem a escola, mas porque existe um desgaste para o deslocamento às instituições escolares, inferindo-se que a cidade não é acessível e que a sociedade não está organizada e nem pensada para atender às demandas das pessoas com corporeidades diferentes, além de terem se habituado à rotina e ao contexto de isolamento social.

O que se pode depreender é que esses jovens estudantes se depararam com processos que atravessaram suas trajetórias, tanto na escola quanto no contexto familiar. Essas famílias tiveram que construir outro tipo de conduta, orientada por lógicas e normas de ação mais alinhadas aos problemas emergentes das condições impostas pela pandemia.

Ainda que houvesse diferenças acerca do tipo de recurso tecnológico utilizado, todas as famílias tinham acesso à internet e tecnologias para o acompanhamento dos estudos. É válido ressaltar que, antes do período pandêmico, a família exercia um papel importante no acompanhamento da escolarização desses estudantes. Com o advento da pandemia, esse papel continuou primordial, no entanto, mediado pelas tecnologias no decorrer do ensino médio. Entretanto, nem todas as famílias possuíam os mesmos recursos tampouco as mesmas habilidades para realizar este acompanhamento junto a seus filhos. Destaca-se, também, que

houve um sentimento de adaptação à nova realidade imposta social e culturalmente pela crise sanitária.

A análise formulada e refletida dos quatro grupos revela que as famílias sublinham, de forma unânime, os desafios deste intercurso em relação ao isolamento social e à adaptação para o acesso às aulas remotas por meio do uso de tecnologias. Além de referirem adequação às ferramentas tecnológicas para o acompanhamento dos estudos nesse período, fato curioso é que os jovens desvelaram apreciação pelas aulas *online*.

Quanto às dissimilaridades observadas no acompanhamento da última etapa da educação básica, as variáveis do ambiente se apresentaram como preocupação, que perpassou a trajetória do grupo Raízes. Para a estudante desse grupo, jovem legalmente considerada cega e única dentre os pesquisados que utiliza transporte público desacompanhada, a experiência de ir e voltar sozinha para a escola se apresentou adversa.

Destaca-se, ainda, que a questão do transporte foi evidenciada apenas pelas jovens mulheres pesquisadas e de forma distinta. A jovem da família Raízes não tinha a opção de utilizar outro meio de transporte a não ser o público. Já a jovem da família Ramos denota dificuldades, mesmo fazendo uso de transporte escolar particular para o deslocamento para as escolas. Os desafios da locomoção trouxeram implicações a respeito do direito à cidade, remetendo à reflexão acerca da falta de segurança e acessibilidade urbanas e de demais processos opressivos que incidem sobre a mulher com deficiência visual.

#### 7.4 DISCUSSÃO SOBRE AS TEMÁTICAS DESENVOLVIDAS PELAS FAMÍLIAS SOBRE O ENSINO MÉDIO

Com a síntese comparativa, entendeu-se necessária a compreensão das experiências dos grupos de discussão, atribuindo-se relevância à família, enquanto instituição capaz de interferir no desenvolvimento social e educacional da pessoa com deficiência. A análise desenvolvida neste capítulo possibilitou reconhecer algumas estratégias sistêmicas utilizadas pelas famílias nas questões que afetam o desenvolvimento, o viver, a autonomia e a independência da pessoa com deficiência visual e seus processos de escolarização no ensino médio antes e durante a pandemia da covid-19.

Conforme explicitam Silva e Dessen (2014), na relação com a escola, familiares e professores(as) devem comungar de concepções positivas em relação à condição biológica e às capacidades de aprendizagem desses estudantes. Na teia das relações estabelecidas nas instituições de ensino, as análises trouxeram reflexões variadas a partir das temáticas

desenvolvidas pelos grupos. Um assunto provocativo e que requer atenção refere-se, justamente, à relação família-escola na política educacional deste século, de forma a conceber novos e outros estudos sobre as relações de gênero/envolvimento dos pais na educação escolar de estudantes com deficiência.

Com relação aos anos finais do ensino fundamental, é importante destacar que esse período escolar é caracterizado, historicamente, por elevadas taxas de reprovação (CASTRO, 2018). Além disso, Netto Ribeiro (2021) sinaliza que, em comparação aos anos iniciais, há uma escassez de investigações relacionadas aos anos finais do ensino fundamental. Esse cenário sugere considerar a importância de estudos sobre estudantes com deficiência nessa etapa da escolarização, de maneira a se compreender as nuances para que alcancem a última etapa da educação básica. Nessa direção, as narrativas trazem reflexões acerca do contexto de ampliação da obrigatoriedade escolar, dos 4 aos 17 anos de idade, a qual inclui a etapa que equivale ao ensino médio.

A análise comparativa também permitiu compreender que as dificuldades enfrentadas pelos jovens com deficiência visual, dentro do sistema educacional estão atreladas à falta de adequação das propostas pedagógicas à realidade dos estudantes e à ausência ou à fragilidade de políticas públicas mais inclusivas. Apesar das adversidades demonstradas na reconstrução das narrativas, percebe-se que os jovens com deficiência visual seguem alcançando e concluindo o ensino médio. Entretanto, é necessário considerar que urge a elaboração de estratégias para que esses estudantes atinjam objetivos educacionais com dignidade e equidade. Para tanto, de acordo com Fonseca (2015), as políticas públicas educacionais inclusivas devem ganhar centralidade e o atendimento educacional especializado merece destaque.

Ocorre que, aparentemente, os participantes dos grupos de discussão interpretam o serviço especializado de apoio como reforço escolar, ou seja, os estudantes se habituaram a esperar pelo atendimento da sala de recursos para aprender os conteúdos. A crítica recai sobre o fato de que o AEE não deve ser considerado como repetição de conteúdos programáticos abordados na sala de aula regular, e sim constituir-se de procedimentos mediadores do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ferramentas que facilitem este acesso aos estudantes. Conforme sinaliza Fonseca (2015), o objetivo desse serviço de apoio é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com foco na eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, em prol da autonomia e independência na escola e fora dela. Nesse sentido, o trabalho pedagógico cooperativo é condição essencial para que o AEE cumpra seu papel.

A experiência no acompanhamento educacional de estudantes com deficiência permitiu conceber que a apreensão de conteúdos, para estudantes cegos e com baixa visão, requer uma reestruturação da atividade pedagógica, a qual pode ser facilitada por meio da construção de modelos concretos, principalmente em relação aos conteúdos das ciências exatas, os quais se mostraram de difícil compreensão aos jovens pesquisados. De acordo com Silva Costa, Vinholi Junior e Gobara (2019), os modelos concretos podem ser manipulados pelos alunos, possibilitando sua interação com o material, criando-se oportunidades de diálogo, fatores que favorecem o conhecimento. Tal reestruturação carece de ser repassada aos educadores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Em relação a essa última etapa, de acordo com Weller (2014), o contexto da educação secundária pode ampliar possibilidades e viabilizar projetos de vida, além disso, deve favorecer uma formação humana em condições de igualdade, por meio do compromisso ético e da vontade social e política, que possam transformar realidades para o exercício da cidadania, fatores que podem alavancar sistemas de ensino para que se tornem mais inclusivos. Fato é que o ensino médio, cursado antes da pandemia, revela um percurso centrado na falta de acessibilidade, ora apresentada por meio da preocupação com a fragilidade das adaptações de conteúdos, materiais e avaliações para o estudante com deficiência visual e ora fazendo-se presente nos desafios do deslocamento de uma estudante para a escola por meio de transporte coletivo.

Em se tratando desse último quesito, os desafios relatados pelas jovens estudantes pesquisadas trazem reflexões acerca do direito à cidade como uma necessidade social intrínseca, bem como oferece considerações acerca da problemática urbana. De acordo com Lefebvre (2004), o urbano se apresenta como lugar dos enfrentamentos e das confrontações. As considerações do autor sinalizam que a cidade se apresenta de forma diversa para cada sujeito, revelando contradições. Para alguns, essa relação é mais privilegiada e tranquila; para outros, nem tanto. Desse modo, os desafios da locomoção remeteram à análise acerca da falta de segurança e acessibilidade urbanas e de demais processos opressivos que incidem sobre a mulher com deficiência visual.

Essa análise ancora-se nos estudos de Clímaco (2020), que afirma que a inserção da deficiência nos estudos interseccionais é crucial. Segundo a pesquisadora, “deficiência é o termo que falta na interseccionalidade de gênero, raça, classe e sexualidade, compreendendo a interseccionalidade como um entrelaçamento entre diferentes experiências de desigualdades (ou privilégios) que, juntas, resultam em mais do que a soma de opressões estanques.” (CLÍMACO, 2020, p. 1). Ou seja, a mulher com deficiência visual pode vivenciar situações



opressivas na urbe e em outras searas, inclusive em relação à sua participação política na sociedade. A esse respeito, Gesser, Böck e Lopes (2020) consideram que:

Os membros de grupos sociais estruturais menos privilegiados, o qual inclui-se as mulheres, grupos étnicos raciais, pessoas com deficiência, dentre outras intersecções, estão sub-representados nas democracias contemporâneas. As desigualdades sociais que os acompanham para participar da sociedade os acompanham também na participação política, por meio da pouca representação e produzindo desigualdade política e exclusão das discussões políticas que influenciam suas vidas. (p. 104).

Desse modo, a perspectiva da interseccionalidade se justifica, uma vez que aqueles que têm a cor da pele branca, são do sexo masculino e possuem um *status* econômico mais favorável deparam-se com experiências mais harmoniosas com e na cidade. Aos que são pretos, pobres, mulheres, *gays*, idosos e/ou pessoa com deficiência, o contexto da vivência na cidade pode ser arbitrário em função de variadas formas opressivas como falta de acessibilidade, vulnerabilidade constante, dentre outras formas de discriminação.

Em se tratando da pandemia da covid-19, o estudo de Azevedo e Neves (2021) simulou quedas no nível educacional, aprendizado e rendimento de estudantes, sugerindo aumento das desigualdades que afetariam grupos sociais mais vulneráveis. A reconstrução das narrativas desta investigação acabou por confirmar como as diferentes famílias estudadas foram afetadas de maneira distinta no que se refere ao acompanhamento do ensino remoto emergencial.

As diferentes condições de acesso à internet, os variados tipos de ambiente de estudo, o fator auxílio na consecução das atividades e a possibilidade de acesso a materiais adaptados, dentre outros coeficientes, afetaram de forma diversa a experiência educacional dos jovens pesquisados e suas famílias. Em contrapartida, tomando por base o estudo de Smedema e McKenzieb (2010), o qual foi realizado com o objetivo de determinar a relação do uso da internet como suporte social para o bem-estar em pessoas com deficiência visual, acredita-se que a comunicação *online* propiciou uma maior independência e mais simples interação social para os estudantes, uma vez que no ambiente virtual suas diferenças não ficavam evidenciadas.

Sobre essa questão, Della Líbera (2021) destaca que os dispositivos móveis conectados à internet vêm ganhando, paulatinamente, mais espaço em um cenário em que as novidades tecnológicas emergem de forma veloz, em que pessoas, das mais variadas áreas do conhecimento, apresentam interesse em oferecer ambientes virtuais ou presenciais mais inclusivos. Tais dispositivos, quando conectados à internet, podem oferecer recursos para pessoas com deficiência visual, favorecendo não somente o processo de ensino e aprendizagem, mas reverberando nas interações sociais. Para a autora, as mídias sociais possuem importante

papel ao orientar novas e diferentes formas de relacionamento entre as pessoas. Nesse sentido, boa parte dos alunos, com ou sem deficiências, passa algum período de seu tempo navegando na internet e acessando as mídias sociais, as quais têm se apresentado como ferramentas que favorecem o protagonismo estudantil. Para a autora:

A compreensão das relações que se estabelecem entre os jovens com DV e as mídias sociais nos fornecem elementos para subsidiar o planejamento de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, almejando uma aprendizagem significativa por meio de estratégias que favoreçam, também, a participação social e o exercício da cidadania. (DELLA LÍBERA, 2021, p. 182).

É importante enfatizar que, mesmo antes da pandemia, estudantes com deficiência visual eram estimulados a lançarem mão de recursos de tecnologia assistiva que, dentre outras funções, buscam promover e facilitar o acesso aos conteúdos. Programas como *Dosvox*, *Virtual Vision*, *8eJaw* etc. colaboram com sua aprendizagem. Para além desses recursos, esquemas, símbolos e diagramas constantes nas disciplinas podem ser transmitidos por audiodescrição, sendo esse um importante recurso de acessibilidade comunicacional que transforma o visual em verbal (SOUZA; PRADO, 2014).

Quanto ao desafio no uso de tecnologias pelos pais, evidenciado a partir dos elogios da *performance* de seus filhos com os aparatos tecnológicos, pesquisa de Monteiro e Brisola (2014) aponta a questão geracional como fator dificultador no uso de tecnologias. Isso se deve ao fato dos pais, sujeitos da pesquisa, não terem tido acesso a esses recursos quando mais jovens, desse modo, ressaltam-se dificuldades de compreensão e utilização de tecnologia em comparação com aqueles pertencentes às outras gerações.

Em relação ao acesso de estudantes de escolas públicas às plataformas digitais, em se tratando do DF, local de realização do estudo empírico, Medeiros (2021) indica que o período pandêmico ocasionou significativas mudanças nas relações de trabalho. No campo educacional, a autora sinaliza exemplos de adversidades, como as desigualdades no acesso dos estudantes às plataformas digitais e aos desafios impostos ao trabalho docente, o qual fora realizado concomitante com as atividades domésticas, impactando a vida dos educadores e, consequentemente dos estudantes.

Além dos entraves quanto ao preparo administrativo e pedagógico das instituições de ensino, as desigualdades no acesso a equipamentos tecnológicos e à internet de qualidade passaram a impedir que o ensino *online* fosse ofertado de maneira equitativa aos estudantes. A SEEDF demandou um período de adaptação para que docentes e discentes pudessem acessar e

realizar uma ambientação na plataforma digital, para, apenas posteriormente, vivenciarem a realização do trabalho pedagógico com êxito.

A literatura acerca do período pandêmico buscou subsidiar ações para o atendimento educacional de pessoas com deficiência a partir da consulta aos protocolos de reabertura do isolamento social de 23 países, incluindo o Brasil. Os dados constam no relatório intitulado “Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da covid-19”, do Instituto Rodrigo Mendes (2020).

De acordo com o Instituto Rodrigo Mendes (2020), o período de isolamento social afetou, desproporcionalmente, a população com deficiência, considerada mais vulnerável que o restante da população. Segundo esse relatório, durante a pandemia, a disponibilização de materiais impressos para retirada na escola foi uma das estratégias de aprendizagem mais utilizadas na educação básica, seguida da oferta de materiais de ensino-aprendizagem na internet e de avaliações e testes realizados, remotamente, pela internet, ou com material impresso.

O atendimento virtual ou presencial escalonado e suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis foram outras medidas adotadas, além de aulas síncronas (ao vivo), as quais não foram adotadas em todas as escolas. O relatório destaca, ainda, que não há dados confiáveis sobre o contexto brasileiro, mas reforça que, a exemplo de países como a Itália, em que o ensino a distância foi implementado, o Brasil pode ter excluído estudantes com deficiência em função da indisponibilidade de materiais acessíveis e da dificuldade em garantir sua participação em condições de igualdade com os demais estudantes, tendo sido feito o alerta para a tomada de medidas que pudessem evitar a evasão escolar e/ou o retrocesso na aprendizagem. (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

De forma semelhante, Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020) concluem que foram ampliadas as adversidades vivenciadas na inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum durante a pandemia. As autoras apontam que, apesar de as pessoas com deficiência terem sido consideradas enquanto grupo de risco para a doença, foram identificados atrasos na consecução de planos de enfrentamento de covid-19 para este público.

A diversidade das experiências das famílias pesquisadas em um período tão adverso transporta pesquisadores da área de educação para questões que incidem na sociedade atual, principalmente quando se reflete sobre os obstáculos e as possibilidades de efetivação de um contexto educacional mais inclusivo.

## 7.5 REFLEXÕES SOBRE AS DINÂMICAS DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Uma breve perspectiva comparativa entre os capítulos de análise permitiu identificar, entre as famílias, a afirmação de que a educação especial, seus recursos e serviços, desponta como condição imprescindível para apoiar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino fundamental e no ensino médio.

Outrossim, algumas dissimilaridades em relação ao desenvolvimento dos discursos nos grupos de discussão e à participação familiar nos diferentes processos escolares também puderam ser observadas. Nas narrativas acerca do ensino fundamental, pôde-se evidenciar um discurso centrado nas mães dos estudantes. Nas narrativas relacionadas acerca da transição do ensino fundamental para o ensino médio, assim como nos discursos produzidos sobre o ensino remoto, o debate evidenciou mais trocas de turnos e participação mais efetiva dos jovens com deficiência visual. Pareceu, também, que, no decorrer do ensino médio, houve maior envolvimento da figura paterna, o que traz questionamentos sobre o quanto o envolvimento dos pais na educação escolar tem se limitado à participação da figura materna, condição naturalizada pela escola e pela sociedade.

No bojo das análises interacionais em contextos familiares, não se pode desconsiderar uma hierarquização, ou seja, a implicação de que, de certa forma, em alguns momentos da discussão, os estudantes tenderam a respeitar a posição hierárquica de seus pais. Não se sabe ao certo se essa era uma necessidade ou costume parental do exercício de controle situacional, ou ainda se as mães, principalmente, assumiram boa parte dos turnos nas narrativas em função das questões iniciais exigirem que elas trouxessem à tona memórias sobre fatos do contexto familiar quando os estudantes tinham tenra idade.

Essa perspectiva também acende a proposição de que os espaços sociais dos estudantes pesquisados são atravessados pelas famílias, no sentido de que, ainda que não percebam, os pais limitam a participação e a emissão de opiniões do filho com deficiência, os quais, por respeito ou insegurança, não ultrapassam essas barreiras. Isso pôde ser constatado em momentos em que houve interrupções das mães e passividade dos filhos. Infere-se aí a superproteção materna e o capacitismo que adentra o espaço doméstico, o que sugere que o jovem com deficiência precisa ser visto além de suas dificuldades. Possivelmente a família acredita que precisa fazer tudo para a pessoa com deficiência visual e que assim exercerá seu papel de cuidado e proteção. É muito importante que os familiares reflitam sobre os limites e as potencialidades de seus filhos para que, assim, eles superem suas barreiras de forma autônoma.

Quanto aos discursos acerca do ensino médio centrarem-se um pouco mais nas narrativas dos estudantes, infere-se que isso se justifica pelo fato de passarem a possuir autonomia e enquanto jovens, comecem a falar por si sós a respeito da fase educacional que cursavam, haja vista a interferência familiar no contexto do ensino médio se tornar mais reduzida à medida que os filhos crescem. Essa prerrogativa também se sustenta quando se evidencia que, na última etapa da educação básica, para alguns grupos, houve uma minimização da participação familiar, justificada pelo apoio exercido pelas salas de recursos.

Um aspecto emblemático, tematizado praticamente por todos os grupos, revelado nas trajetórias, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, refere-se à vivência de sentimentos de exclusão social e escolar e das dificuldades de vínculos com estudantes videntes.

Ficou perceptível que a escola é uma instituição voltada para o acolhimento das mais variadas formas de ser e estar nesse mundo, podendo colaborar com mudanças nas relações sociais. Esse é um espaço que possibilita ao estudante construir formas de se perceber de maneira diferente do que outras instituições e grupos possibilitam.

A assertiva supramencionada é ratificada pelas poucas e pontuais experiências marcantes narradas pelos estudantes e vivenciadas na escola, as quais revelam que, para os jovens pesquisados e seus familiares, houve um sentimento de inclusão promovido nos momentos de participação em atividades escolares (festa surpresa e apresentações culturais).

Os jovens com deficiência visual denotaram, de forma enfática, que as atividades culturais são importantes estratégias de apoio. Nesse sentido, infere-se que as relações de amizade e a interação social prejudicadas impactaram a forma de lidar com a deficiência visual, e que a escola regular, em formato presencial ou virtual, precisa estar orientada para oferecer um cenário que contribua para elevar sua autoestima, mitigando o preconceito e o isolamento. Além disso, o espaço de diálogo com as famílias deve estar aberto para que o ambiente escolar se torne, efetivamente, um *locus* de conhecimento e desenvolvimento colaborativo. A preferência da maioria dos estudantes pelo convívio com outros estudantes com deficiência documenta as associações e os vínculos de amizade com colegas que também vivenciavam processos comuns a eles.

Outra importante semelhança, identificada entre os grupos, refere-se à orientação acerca da continuidade dos atendimentos ofertados pelo CEEDV (orientação e mobilidade, informática, escrita cursiva etc.) após o ensino fundamental, ou seja, o caráter de assistência contínua ofertado pela instituição especializada, a qual pareceu suprir lacunas e desempenhar funções que a família não poderia executar. A qualificação dos profissionais especializados e o atendimento multidisciplinar ofertado pelo CEEDV se constituem numa rede de apoio que

perpassa as trajetórias das famílias pesquisadas. O reconhecimento e a convivência com outras famílias e com outras pessoas com deficiência visual, nesse espaço, possibilitam um processo de (re)construção dos sujeitos pesquisados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção se reserva à apresentação das principais considerações deste estudo. Porém, antes disso, serão retomados os principais objetivos propostos pela pesquisa, bem como será realizada uma breve evocação do que foi apresentado nos capítulos desta tese. A pesquisa, de cunho qualitativo, objetivou compreender a inclusão escolar e a mediação das famílias nas trajetórias de estudantes com deficiência visual, matriculados no ensino médio público do Distrito Federal. Para tanto, de forma específica, buscou analisar a educação das pessoas com deficiência como um direito humano, conforme apresentado no Capítulo 1; concebeu os marcos legais do direito à educação nos contextos nacional e internacional, por meio da apresentação das principais normativas e das políticas mais atuais de educação inclusiva no Brasil, o que pôde ser verificado no Capítulo 2; compreendeu a organização do sistema de ensino do DF para o atendimento desses estudantes, o que pôde ser verificado no terceiro capítulo; apresentou a Sociologia do Conhecimento e o método documentário enquanto referenciais teórico-metodológicos da investigação. Por meio da reconstrução de narrativas de grupos de discussão, o trabalho investigativo conheceu as trajetórias escolares de estudantes cegos e com baixa visão e a participação das famílias nesses processos, o que foi apresentado nos capítulos 6 e 7. E, finalmente, por meio da análise comparativa entre os grupos, foi possível compreender os espaços de experiências dos pesquisados acerca do processo de escolarização de estudantes com deficiência do DF no decorrer do ensino fundamental e do ensino médio.

De acordo com o que foi apresentado acerca do estado do conhecimento, estudos têm abordado o tema da inclusão escolar de estudantes com deficiência, porém, poucos têm centralizado suas análises e privilegiado a escuta dos familiares nas trajetórias de escolarização. (COUTO, 2016; SILVA; DESSEN, 2014; SOARES; CARVALHO, 2017). Desse modo, fica asseverado o ineditismo da tese por meio de uma perspectiva de reconstrução do significado das vivências narradas pelas famílias. A constituição da amostra se deu por meio da realização de seis grupos de discussão. Desses, quatro foram selecionados para serem analisados e interpretados de forma mais aprofundada por meio do método documentário (BOHNSACK, 2020; BOHNSACK; WELLER, 2013; WELLER, 2019).

Os participantes dos grupos de discussão compartilham um universo homólogo de experiências. No bojo do quadro comparativo realizado, foram identificadas experiências comuns entre os estudantes, os quais possuem percurso escolar totalmente realizado na rede pública de ensino do DF. Além disso, os estudantes, auxiliados por suas famílias, passaram pela educação precoce na escola especializada e por escolas inclusivas durante o ensino fundamental

e o ensino médio, tendo recebido, nesse itinerário, o apoio do Atendimento Educacional Especializado.

No que concerne ao início da escolarização e à frequência escolar na instituição especializada, a reconstrução dos discursos permitiu compreender a forma como a maternidade é desenvolvida por meio da “lógica da razão androcêntrica.” (SCAVONE, 2001, p. 150). A manutenção das responsabilidades parentais permanece ao encargo das mulheres, principalmente quando coabitam com seus parceiros. Assim, constatou-se que entre as famílias pesquisadas, existiu uma divisão desigual da responsabilidade do cuidado com o(a) filho(a) com deficiência visual. A investigação mostrou-se relevante por compreender as implicações e as tomadas de decisão dessas mães acerca das trajetórias de seus(suas) filhos(as).

Os itinerários familiares na educação básica encontram-se de acordo com as prerrogativas que apoiam a educação especial a partir do princípio da inclusão. Nesse sentido, as famílias apresentam percursos semelhantes na educação básica, tendo acompanhado a inserção de seus filhos cegos ou com baixa visão no centro de ensino especializado, bem como na escola regular, por meio do atendimento em diversos formatos preconizados pela educação especial e inclusiva, ou seja, em classes especiais, turmas de integração inversa e classes comuns inclusivas.

Ao acreditar no potencial de compreender a trajetória de estudantes com deficiência visual, considerando as relações interpessoais entre pessoas cegas e com baixa visão e a participação de seus familiares, passou-se a conceber, por meio da reconstrução dos grupos de discussão, que as barreiras impostas e vivenciadas pelas pessoas com deficiência podem gerar limitações em seus horizontes socioafetivos. Por outro lado, evidenciou-se que o apoio da família foi determinante para o ingresso e para a permanência dos estudantes com deficiência visual na escola até que alcançassem o ensino médio. Essa influência apresentou-se como crucial no processo de escolarização, inclusive no período pandêmico, em que foi necessário lançar mão de apoios adicionais, em termos de recursos tecnológicos, para lidar com as demandas do ensino remoto.

A família é a primeira instância social a qual apresenta seus valores e suas concepções para o(a) filho(a), sendo nela mantidas relevantes relações pessoais. O impacto da descoberta da deficiência pela família, o empreendimento emocional e o investimento afetivo, financeiro e educacional sinalizam rumos, posturas e consequentes sentidos que as famílias atribuem ao convívio social de seus filhos. Nesse sentido, crê-se que a família exerce papel decisório na inclusão da pessoa com deficiência, assim como a escola apresenta papel estruturante nesta processualidade.



No que tange às trajetórias escolares, as análises ponderam que o trabalho pedagógico requer um atendimento multidisciplinar, que atente para as especificidades dos estudantes com deficiência visual. Desse modo, a investigação aponta desafios no fazer escolar e eles ocasionam o enfraquecimento e a fragilização da prática docente inclusiva. É possível citar, como exemplos: a negação do direito ao atendimento educacional especializado, a falta de espaços acessíveis e de recursos escolares, as barreiras atitudinais e a busca de estratégias um tanto solitárias das famílias e/ou dos estudantes para o acompanhamento dos conteúdos escolares. Essas questões, em menor ou maior grau, interferiram na aprendizagem, na socialização e na inclusão dos jovens pesquisados.

Acredita-se que os desafios supramencionados, principalmente as barreiras atitudinais desveladas nas poucas oportunidades de convivência com os pares, operaram como um conjunto de vulnerabilizações, construídas em torno do eixo identitário do jovem com deficiência visual, e que isso propiciou novas e outras opressões. Essa suposição indica a imprescindibilidade de construir ações de enfrentamento às formas de segregação e de restrição de direitos dentro e fora do espaço escolar.

Considera-se, desse modo, que outros estudos sobre essa população, por meio de suas narrativas, bem como o desenvolvimento de critérios que possibilitem a conscientização social acerca de seus direitos, podem contribuir com o combate a essas violências, reduzindo as formas opressivas projetadas nas pessoas cegas e com baixa visão. Nesse contexto, a pesquisa possibilitou a compreensão de que o acesso das pessoas com deficiência visual à educação é uma realidade, ou seja, é um direito conquistado. No entanto, é preciso opor-se às práticas segregacionistas que emperram a inclusão social e escolar, devendo-se reconhecer possibilidades e potencialidades nas pessoas com deficiência dentre os mais variados campos.

Ao retomar a prerrogativa do direito à educação, a qual fundamenta teoricamente esta investigação, é lícito destacar, conforme evidenciam Costalonga e Nozu (2021, p. 230), que “os direitos humanos em torno das pessoas com deficiência adotam alguns princípios fundamentais, dentre os quais destacam-se os princípios da acessibilidade e da equidade”. Ainda de acordo com os autores, a acessibilidade está diretamente relacionada ao modelo social que concebe a deficiência, ao passo que compele à materialização de recursos, espaços e cenários que possibilitem que pessoas com deficiência desfrutem do que lhes é juridicamente garantido. A equidade objetiva efetivar, equiparavelmente, condições para que esses sujeitos usufruam dignamente de seus direitos.

Conforme evidenciado ainda no primeiro capítulo, o direito à educação para as pessoas com deficiência é fruto de um processo histórico (e permanente) de lutas, tensionamentos e

resistências, ratificado nas vivências paradigmáticas da institucionalização, segregação e inclusão.

Indiscutivelmente, a inclusão educacional das pessoas com deficiência é um imperativo ético, haja vista que estes sujeitos permaneceram por um período considerável alijados de políticas públicas estatais que pudessem favorecê-los e projetá-los socialmente. Entretanto, é preciso avançar nesse debate, uma vez que os estudos mais atuais sobre processos inclusivos dão conta de que a inclusão se apresenta, também, como uma estratégia estatal para gerenciar e dominar a vida de determinados grupos sociais.

Para Costalonga e Nozu (2021, p. 242), a inclusão possui um caráter normalizador, já que pode operar como “ação disciplinadora dos corpos individuais, com uma série de atividades para torná-los dóceis e úteis, como uma ação biopolítica, ao agir governando riscos sociais de uma dada população.” Em outras palavras, quando se reflete sobre a escola, enquanto espaço que regula normas e regras sociais, remete-se à discussão de que a inclusão de estudantes com deficiência também possui função regulatória. Deve-se, portanto, evocar a escola como direito de todos e a naturalidade acerca do reconhecimento das diferenças neste espaço. No entanto, deve-se tomar o cuidado para não desconsiderar nem negar os distintos processos sociais e culturais imbricados no contexto educacional.

Assim, torna-se relevante compreender que as políticas públicas de inclusão devem ser construídas levando-se em consideração as singularidades, de forma a evitar processos exclusivos no contexto da educação especial e inclusiva. Nessa direção, os Estudos da Deficiência tensionam que a própria construção do conhecimento requer que seja produzida por pessoas com deficiência. (CRESPO, 2009; GESSER; BÖCK; LOPES, 2020; MAIOR, 2017). Tais estudos sinalizam que é preciso priorizar o saber desses sujeitos, suas famílias, grupos e movimentos, de modo a transmutar suas histórias de marginalização e segregação, por meio da eliminação de barreiras e da atenção à produção do saber não somente *sobre* mas *com* a pessoa com deficiência.

As dissimilaridades que puderam ser reconstruídas a partir dos grupos de discussão residem no campo de estratégias utilizadas para maximizar possibilidades de inclusão social e educacional dos filhos com deficiência visual. Considera-se que essa orientação também pode estar aportada nas condições sociais e econômicas das famílias. A classe social, o acesso aos bens materiais e educacionais e a postura reivindicatória dos familiares interferem, diretamente, na qualidade dos atendimentos e acompanhamentos ofertados, refletindo-se nas trajetórias escolares.

Um aspecto positivo dessas estratégias encontra-se na possibilidade de ruptura da lógica capacitista cristalizada pelo modelo médico. Dito de outra forma, a interpretação da condição de deficiência é dependente do contexto social, dos estímulos, das formas de construção das experiências familiares e da constituição da identidade da pessoa com deficiência visual.

Outra implicação, trazida no estudo, refere-se às pessoas com deficiência e seu direito à cidade. A ênfase às implicações quanto ao ambiente urbano se deu na medida em que as narrativas contemplaram a circulação e a convivência da pessoa com deficiência visual na urbe, ou seja, na experiência singular de perceber o mundo que habita e se inserir nele por meio dos deslocamentos.

A percepção do espaço ocorre por meio de experiências individuais e coletivas. As pessoas com deficiência visual constroem sua relação com o espaço e sua mobilidade é dependente das condições que o ambiente lhe oferece. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a mobilidade urbana e os projetos arquitetônicos, que devem ser originalmente construídos para todos. No que concerne às pessoas com deficiência, significa pensar sobre esses cidadãos como sujeitos de direitos, capazes de estar e atuar na sociedade de forma autônoma, e da necessidade de propiciar condições para materialização de seus direitos.

Embora existam leis que regulamentem e legitimem a implementação de recursos e estratégias para que todos vivenciem a cidade, a escola e demais espaços sociais, a investigação sinaliza que, na prática, eles não têm se apresentado acessíveis. De fato, promover acessibilidade urbana e educacional significa proporcionar o direito à vivência com dignidade. A perspectiva do desenho universal e a presença do sinal sonoro e do piso tátil, da iluminação urbana e da segurança eficientes, dentre outros aspectos, certamente contribuem para a ratificação desse direito.

Sobre as sociabilidades fragmentadas no contexto educacional, o estudo convoca à reflexão de que neste contexto societário, em que valores como autonomia e independência impõem formas de ser e estar no mundo, parte da população, em especial a de pessoas com deficiência visual, tem sido negligenciada em seu direito à participação e à justiça social. Novamente, destaca-se que a luta anticapacitista se apresenta como alternativa direcionada à emancipação social dessas pessoas, ao defender a deficiência como categoria analítica. Na análise dos grupos de discussão, evidenciou-se, a partir das narrativas, que as relações socioculturais acabam por impor e por delinear as formas como as pessoas interagem com os estudantes com deficiência e como esses jovens percebem seus corpos, fatores que podem impactar as conexões sociais e o reconhecimento de si e de suas possibilidades.

Em relação ao papel do AEE nas trajetórias dos pesquisados, as análises demonstram uma compreensão, por vezes, adversa quanto ao papel deste serviço. Ainda que considerem relevante, pareceu que os estudantes e seus pais consideraram este atendimento como um reforço escolar, o que não procede, já que a sala de recursos intenta oportunizar a continuidade e a permanência na escolarização, por meio de mecanismos que favoreçam o desenvolvimento escolar através da promoção da acessibilidade aos conteúdos, cabendo aos professores das classes comuns comungarem da prerrogativa de que são responsáveis pela aprendizagem e, desse modo, mitiguem uma sobrecarga que acaba sendo projetada nos profissionais do AEE.

Infere-se que, na prática, haja um distanciamento entre as orientações dos documentos oficiais e a atuação efetivada nas salas de recursos citadas pelas famílias. A permanência de barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes cegos e com baixa visão se revela na ausência de planejamento e precária articulação entre a ação pedagógica desenvolvida nas escolas e nas salas de recursos, recaindo aos professores do AEE a responsabilização pela apreensão dos conteúdos pelos estudantes. A identificação de barreiras no contexto educacional comum se torna fundamental neste processo. Entende-se, a partir desta análise, que é preciso que o professor do AEE e o professor da sala comum tenham acesso a uma formação continuada conjunta, que lhes possibilite estratégias para o desenvolvimento de uma rede colaborativa, permitindo uma aprendizagem mais profícua.

Quanto ao processo de escolarização no ensino médio durante a pandemia, as tecnologias contribuíram para a criação de estímulos compensatórios<sup>101</sup>, capazes de ajudar os estudantes no enfrentamento dos obstáculos que cercearam a sua participação, além do isolamento social imposto pelo período pandêmico. A principal evidência empírica, por detrás da constatação de que a apropriação das tecnologias assistivas passou a influenciar as formas de sociabilidade e inclusão no âmbito escolar, se revela nas experiências concebidas de forma semelhante para os participantes. Tais experiências podem ser notadas pelo compartilhamento de processos de vivência em que, depois de um período de adequação, o ensino remoto emergencial se tornou, possivelmente, mais inclusivo do que o ensino em formato presencial,

---

<sup>101</sup> De acordo com Vigotski (1997) *apud* Santos; Falkenbach (2008), na educação da pessoa com deficiência visual não importa seu grau de insuficiência ou deficiência, e sim a reação do estudante acerca desse processo, e que isso está relacionado à realidade social da deficiência. O autor afirma que a demonstração dos processos compensatórios do desenvolvimento se traduz no conhecimento do estudante a respeito da sua insuficiência. Vigotski afirma ainda que a posição fundamental e concreta que caracteriza o desenvolvimento compensatório, é a substituição da função. Levando-se em consideração o presente estudo, pode-se inferir que os recursos tecnológicos operaram como aparatos auxiliares desempenhando importante papel no desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes. Para mais informações, sugere-se: Santos e Falkenbach (2008).

fazendo com que os jovens manifestassem o contentamento em manusear os aparatos tecnológicos e o desejo de continuar estudando de forma virtual.

Destaca-se que os *smartphones*, o computador, os *softwares* educacionais, a tecnologia integrada e as mídias eletrônicas, ou apenas o uso da internet durante a pandemia, ampliaram a oferta do conteúdo didático, facilitando o processo de ensino/aprendizagem, além de promoverem maior interatividade, comunicabilidade, adaptabilidade e possível inclusão desses estudantes. Esse processo pareceu oportunizar que os jovens cegos se sentissem em condições de igualdade com os demais estudantes, uma vez que a deficiência visual em contexto virtual não se mostrava evidente.

É importante destacar que, na atualidade, recursos de Tecnologia Assistiva têm sido criados visando melhorar a qualidade de vida, e a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência visual. Infere-se, no entanto, que se corre o risco das tecnologias se tornarem um novo lugar de discriminação, haja vista os elevados custos dos aparatos tecnológicos para a maior parte das pessoas cegas, as quais advém das camadas mais pobres da sociedade. Tal assertiva remete à reflexão de que o acesso aos recursos tecnológicos pelos jovens com deficiência e sua consequente inclusão são dependentes das condições materiais de suas famílias.

Outra questão a ser considerada refere-se à matriz curricular dos cursos de licenciatura nas áreas exatas, a qual não contempla a diversidade nem a inclusão, refletindo-se na ausência de uma formação adequada dos professores para lidar com estudantes cegos e de baixa visão no ensino médio. Sobre isso, sugere-se uma mudança de um referencial visual para outro auditivo-tátil, a fim de contemplar alunos videntes e não videntes.

As políticas públicas voltadas à educação de pessoas com deficiência durante o período da pandemia de covid-19 precisavam considerar que, independentemente da complexidade do momento vivido, a preservação do direito à educação deve ser a premissa prioritária para a criação de quaisquer medidas e procedimentos. Assim, gestores públicos, diretores de escolas, educadores e estudantes têm de se responsabilizar para que os estudantes com deficiência não sejam excluídos, desmotivados ou influenciados a deixar de estudar.

De forma semelhante, é responsabilidade coletiva a prevenção contra consequências discriminatórias, capacitistas e de aprofundamento das desigualdades. Ao mesmo tempo, são necessárias políticas públicas que fomentem a aquisição de recursos tecnológicos para as pessoas com deficiência visual, o estabelecimento de uma cultura de acessibilidade e o engajamento profissional, por meio de uma mudança paradigmática, que leve em consideração as possibilidades das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os jovens

do estudo demonstraram um protagonismo por meio do uso de recursos tecnológicos durante o ensino remoto.

O que se depreende na análise dos discursos das famílias é que algumas práticas na sociedade e nas escolas expressam a concepção de deficiência de forma patológica e não como expressão da diversidade entre os seres. Essas compreensões impactam não somente a vida escolar desses estudantes, por meio da reprodução de práticas com viés assistencialista ou caritativo, mas se reverberam nas relações que as famílias estabelecem com os(as) filhos(as) com deficiência visual, como também na elaboração de políticas públicas para essa população. A ênfase a esse aspecto se dá pela necessidade urgente de refletir e transmutar estas práticas, levando-se em consideração os princípios de autonomia, vida digna e direitos das pessoas com deficiência. Ainda em relação aos reflexos de tais práticas, nas políticas públicas como o BPC, por exemplo, o que pode ser observado é que há um caminho considerável a ser percorrido até que as normativas, como também as práticas sociais e profissionais, se apresentem menos assistencialistas e mais emancipatórias.

Destaca-se, ainda, a necessidade de mais pesquisas sobre as famílias e o desenvolvimento de mecanismos de superação de adversidades para o alcance da inclusão, bem como o fortalecimento de estratégias para a efetivação de políticas públicas inclusivas e a garantia das condições necessárias para sua materialização. Na mesma direção, são necessárias investigações que deem centralidade às vozes dos demais atores da educação, como professores do AEE e demais profissionais envolvidos neste contexto (VALENTINI, 2019).

Considerando a invisibilização histórica das pessoas com deficiência e as discussões empreendidas pelas famílias, constatou-se que os avanços na luta por direitos se dão pela participação, pelo engajamento e pela mobilização destas pessoas, através dos movimentos sociais. Esses movimentos estão alinhados às óticas dos Direitos Humanos e da justiça social que, dentre outros fatores, possibilitam que as pessoas com deficiência sejam protagonistas de suas histórias. Assim, entende-se como necessária uma transformação estrutural da sociedade pela via interseccional, de modo a garantir emancipação e desoprimir as arbitrariedades impostas às pessoas com deficiência ou outra necessidade específica.

Não se pode deixar de mencionar que o percurso da realização desta pesquisa e a operacionalização dos grupos de discussão se deram de forma complexa. O período pandêmico requereu a reformulação dos objetivos e dos sujeitos da pesquisa, tendo sido desafiador realizar grupos de discussão com as famílias em formato virtual. Esse incomum, em construção e instigante procedimento, exige aprimoramento e outras investigações, uma vez que ficou constatada a potência da família como grupo social para a compreensão das nuances que

perpassam as trajetórias dos jovens, bem como a utilização de aparatos tecnológicos para a geração de dados na pesquisa social.

Não somente o isolamento social, mas a construção da pesquisa em si possibilitou a percepção das tecnologias como aliadas para a produção de dados e o acesso a novos e outros referenciais que pudessem ancorar, teoricamente, os achados. É importante destacar que o doutoramento durante a pandemia de covid-19 exigiu da pesquisadora a primazia pela própria saúde e, também, pela saúde e pelo bem-estar das famílias pesquisadas, tendo sido necessário construir um inédito percurso, por meio da empiria, o que mobilizou e (re)construiu a pesquisadora em um constante processo de reflexão, ação, arrefecimento, persistência e reação.

O contato com diferentes famílias e com os jovens com deficiência visual contribuiu para que esta educadora construísse uma abertura para o outro, para as relações interculturais e para o reconhecimento das variadas formas de ser e estar no mundo. Compreendeu-se a relevância das discussões acerca das trajetórias familiares dos pesquisados, a partir do reconhecimento dos tensionamentos da educação inclusiva na contemporaneidade.

No trabalho dissertativo, propôs-se o estabelecimento de uma relação entre elementos da natureza e a denominação dos grupos de discussão e das escolas frequentadas pelos estudantes com deficiência visual. Aventou-se, para finalizar esse ciclo, uma explicação a respeito dessa relação: associar os elementos flores, folhas, raízes, ramos e pétalas ao contexto da realização da pesquisa, aos sujeitos e aos resultados do trabalho investigativo remeteu a um verso atribuído a Pablo Neruda que assinala: “Deixa que a vida faça contigo o que a primavera faz com as flores”.

A natureza é verdadeiramente implacável. A sementeira suscita a poda. O biosistema passa pela secura e morte, para posteriormente renascer, florir. No entanto, é preciso regar! Na mesma medida, os seres humanos vivenciam contextos diversos e são podados, lapidados, morrem física e espiritualmente, mas os que permanecem têm diariamente a chance de reviver para outras perspectivas e quebras de paradigmas, e isso pode significar crescimento, isso também é florescer.

No contexto das pessoas com deficiência, num decurso do tempo, foi-lhes negado o direito à vida. O apartamento social e educacional limitou o convívio com seus pares. Por outro lado, estar aberto para a inclusão é a rega que oportuniza o convívio e o acesso à vida social, econômica e política enquanto direitos. E esse processo é bilateral, depende de quem tem e quem não tem deficiência. É por isso que é preciso permitir que se possa florescer, nessa constante e diária primavera, numa luta permanente por condições que contemplem a todos, sem distinção.

O estudo buscou analisar os modos pelos quais a escola pública e as famílias incidem na formação educacional da pessoa com deficiência visual, por meio do reconhecimento das vozes juvenis e de seus familiares. A reconstrução das discussões possibilitou a desconstrução de estereótipos entranhados e elaborados de forma inconsciente na sociedade acerca do ideal inclusivista, de modo que a educação não seja *locus* de modelos obsoletos, mas que induza novas e outras práticas que reconheçam os sujeitos e suas peculiaridades. Assim, a experiência com a investigação e com os sujeitos pesquisados colaborou, de maneira significativa, para a constituição desta mulher, mãe, filha, educadora e pesquisadora.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. P. P. A. **Pessoas com deficiência e resiliência familiar**: um estudo sobre os fatores de risco e proteção. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2018.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, O. *et al.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ALENCAR, L. C. **A política de educação especial/inclusiva nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal na perspectiva dos estudantes com deficiência visual**. 2019. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ALVES, J. “**Eu vou morar nesse metrô, querido, porque aqui eu não sou deficiente**”: interação social das pessoas com deficiência em ambientes universitários e suas implicações nos seus modos de subjetivação. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/211544>. Acesso em: 09 out. 2020.

AMIRALIAN, M. L. T. *et al.* Conceituando deficiência. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89102000000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102000000100017&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 out. 2020.

ASSIS, R. V. **Para uma sociologia das visões de mundo**: esboço de uma teoria praxiológica da cultura. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.sociofilo.org/media/documents/5be840ca-a209-4dd4-b7b0-b9b91686d15b.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

AZEVEDO, V. R.; NEVES, P. A. Desigualdades educacionais à luz da covid-19: disparidades do meio rural e urbano. **Revista de Desenvolvimento e Políticas Públicas**, v. 5, n. 1, p. 25–54, 2021. Disponível em: <https://www.redepp.ufv.br/REDEPP/article/view/114>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, J. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-99.

BARBIERI, M. C. **Cuidado à criança e ao adolescente com deficiência visual: experiência da família**. 2016. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7757>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BARBOSA, M. A. M.; CHAUD, M. N.; GOMES, M. M. F. Vivências de mães com um filho deficiente: um estudo fenomenológico. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, n. 1, p. 46-52, 2008.

BERSCH, R. **Introdução às tecnologias assistivas**: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: [s.n.], 2008.

BILL, L. B. **Educação das pessoas com deficiência visual**: uma forma de enxergar. Curitiba: Appris, 2017.

BOHNSACK, R. A Multidimensionalidade do Habitus e a Construção de Tipos Praxiológica. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 12, n. 2, p. 22-41, 2010.

BOHNSACK, R. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Farmington Hills: UTB/Barbara Budrich, 2014.

BOHNSACK, R. **Pesquisa Social Reconstructiva**: Introdução aos métodos qualitativos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRAGA, M. M. S.; SCHUMACHER, A. A. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honneth. **Sociedade e Estado**, v. 28, n. 2, maio 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 1985. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91872-4-novembro-1985-442053-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne as Pessoas Portadoras de Deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 out. 1986. Disponível em: <http://br.vlex.com/vid/portadoras-deficiencias-coordenadoria-corde-34281916>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 set. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 set. 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d0914.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm) 306. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 nov. 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110048.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Disponível em: [www.planalto.gov.br/legislação](http://www.planalto.gov.br/legislação). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 out. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Portaria n. 98, de 9 de julho de 2003. Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2003. Disponível em: <http://mj.gov.br/sedh/ct/consulta/portaria98.htm>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. In: Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: SEDH/CORDE, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/Cartilha%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição 131, p. 1, 10 jul. 2008. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 18 set. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. **Conferência Nacional da Educação Básica**: Documento final. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) 308. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: [http://200.181.15.9/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://200.181.15.9/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010. Altera o Anexo do Decreto no 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 maio 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição 189, p. 6, 1 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MDH, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: SILVEIRA, R. M. G. (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

CANDAUI, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, mar. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso) Disponível em:

CARBONARI, P. C. **Sujeito de direitos humanos**: questões abertas e em construção. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

CARPES, D. S. **Audiodescrição**: práticas e reflexões. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul: Catarse, 2016. Disponível em <https://editoracatarse.com.br/site/wp-content/uploads/2016/02/Audiodescri%C3%A7%C3%A3o-pr%C3%A1ticas-e-reflex%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CASTEL, R. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? Petrópolis, RJ: Editora Vozes: 2008.

CASTRO, M. H. G. Em busca de mais equidade na Educação Básica Brasileira. *In*: EDUCAÇÃO EM DEBATE: um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos. Organizadora Editora Moderna e Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2018. p.185-190.

CLÍMACO, J. C. Análise das construções possíveis de maternidades nos estudos feministas e da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, n. 1, e54235, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n154235>. Acesso em: 15 maio 2022.

COLLINS, P. H. “Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão”. *In*: MORENO, R. (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, 2015. p. 13-42.

COPELLI, G. M. Resenha da Obra Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos Humanos Como Produtos Culturais, de Joaquín Herrera Flores Revista Direitos Humanos e Democracia. **Editora Unijuí**, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Unijuí, ano 2, n. 3, jan./jun., 2014.

CORRÊA, M. B. Produção Social da Ciência: os intelectuais entre a utopia e a práxis. **Episteme – filosofia e história das ciências em revista**, v. 4, n. 8, p. 89-106, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6578346>. Acesso em: 15 maio 2022.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018>. Acesso em: 15 maio 2022.

COSTA, D. L. S. A Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim: entre ideologia e ciência. **Cadernos de Pesquisa em Ciência Política**, Série Monográfica, Universidade Federal do Piauí, Ano V, n. 3, jul. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.ufpi/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 15 maio 2022.

COSTALONGA, L. R. C.; NOZU, W. C. S. Deficiência e processos normalizadores. *In*: CONTINI, A. A. M.; PREUSSLER, G. S.; NOZU, W. C. S. (org.). **Fronteiras e direitos humanos: análises interdisciplinares**. Curitiba: Íthala, 2021. p.226-245.

COUTO, A. C. B. M. **A família na inclusão das pessoas com deficiência**. 2016. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2016.

CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**: Os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 2009. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. Prefácio. *In*: WELLER, W. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DELLA LÍBERA, B. Alunos com deficiência visual aprendendo com as mídias sociais. *In*: BRAGA, L. P. S. (org.). **Ciência em foco**: o centro de estudos e pesquisas do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021.

DESSEN, M. A. Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 30, p. 202-219, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br /j/pcp/a/R498b6yFx3wnG7ps8ndBFKb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2022.

DIAS, M. B. **Manual de direito das famílias**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.317, de 9 de abril de 2009**. Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/noticias/junho%202014/LEI-DF-2009-04317-AT.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**. Brasília: SEEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Caderno 7 – Anos Iniciais. Brasília: SEEDF, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Ensino Médio. Brasília: SEEDF, 2018.



DISTRITO FEDERAL. **A Nova Organização Do Ensino Médio Brasileiro**. Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal**. Texto da Lei Orgânica do Distrito Federal promulgada em 08 de junho de 1993, atualizado até a Emenda à Lei Orgânica nº 117, de 18 de dezembro de 2019. Brasília: Câmara Legislativa, 2019. Disponível em: <http://www.cl.df.gov.br/leis-distritais>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de Matrícula 2020**. Brasília: SEEDF, 2020. Disponível em: [http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno\\_Estrat%C3%A9giadeMatr%C3%ADcula\\_Site.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_Estrat%C3%A9giadeMatr%C3%ADcula_Site.pdf). Acesso em: 15 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 435, de 30 de agosto de 2021**. Dispõe sobre critérios para concessão de aptidão para os servidores efetivos integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/09/02163932/PORTARIA-No-435-DE-30-DE-AGOSTO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DINIZ, D. Modelo Social de Deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**. Brasília, v. 28, p. 1-8, jul. 2003.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Sur, Rev. int. direitos humanos**, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>. Acesso em: 20 nov. 2019.

EVANGELISTA, J. R. **Intercâmbio Internacional nos cursos de licenciatura**: experiências de estudantes do Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA FILHO, A. V. C.; FERREIRA, G. Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 93-116, jan./jun. 2013.

FIORIN, P. C.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Percepções de mulheres sobre a relação entre trabalho e maternidade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 15, n. 1, p. 25-35, 2014.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FONSECA, J. G. **O Atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no ensino médio público do Distrito Federal**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FRASER, N.; HONNETH, A. **Redistribución o reconocimiento**: um debate político-filosófico. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, G. **Ensino médio no Brasil**: “juventudes” com futuro interditado. Salto para o Futuro - Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Todas as crianças na escola em 2015**. Iniciativa Global pelas crianças fora da Escola. Brasil. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e adolescentes. Brasília: UNICEF, 2012.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-38.

GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

GIDDENS, A.; FIGUEIREDO, A.; SOBRAL, J. M. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, p. 33-40, 2004.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory**: strategies for qualitative research. New Jersey: Aldine Transactions, 2006.

GODOY, A. S. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/viewFile/38183/36927>. Acesso em: 06 jun. 2020.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1988.

GOMES, R. B. *et al.* Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 1, 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HAAS, C. Ação pedagógica e inclusão escolar: uma análise sobre a função “complementar” do Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 43, 2016.

HERRERA-FLORES, J. **Los derechos humanos como productos culturales: crítica del humanismo abstracto**. Madrid: Catarata, 2005.

HERRERA-FLORES, J. **A (Re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

HONNETH, A. O Eu no Nós: reconhecimento como força motriz de grupos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 15, no 33, p. 56-80, maio/ago. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2010**. Brasília: MEC, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Brasília: MEC, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília: MEC, 2020.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na Política Nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100405&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 out. 2022.

KAZAMIAS, A. M. Educação comparada: uma reflexão histórica. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v. 1. Brasília, DF: Unesco; Capes, 2012. p. 173-196.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRÜGER, H.-H. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 39-52.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LARROSA, J.; LARA, N. P. **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEFEVBRE, H. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: Humanitas, 2004.

LIEVORE, P. T. M.; RIMOLO, A. D. S.; MELO, D. C. F. As pessoas com deficiência visual nos Planos de Educação: Presenças e Ausências. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_44\\_2](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_44_2). Acesso em: 15 abr. 2020.

LIMA, M. A. G. **A inclusão sócio-educacional de crianças e jovens com deficiência visual e a participação da ONG instituto dos cegos da Paraíba**. 2010. Dissertação (Mestrado em serviço social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento Político das pessoas com deficiência: reflexões sobre conquistas de direitos. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia: Introdução à Sociologia do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1950.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

MANTOAN, M. T. É. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10 n. 2, 2017.

MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 810-824, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914>. Acesso em: 05 out. 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- MEDEIROS, D. M. O teletrabalho durante a pandemia da covid- 19: indicadores da intensificação do trabalho docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1158–1171, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62304>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- MELLO, A. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. Saúde Colet.**, v. 21, n. 10, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- MELLO, A.; NUERNBERG, A. “Gênero e deficiência: intersecções e perspectivas”. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set. 2006.
- MENDES, E. G. Breve história da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio/ago. 2010.
- MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, v. 27, p. 22, mar. 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167/2217>. Acesso em: 05 out. 2020.
- MERTON, R. K. **Social theory and social structure**. Simon and Schuster, 1986.
- MESQUITA, R. V. **Jovens no ensino médio: um estudo comparado com estudantes que migraram para a modalidade Educação de Jovens e Adultos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- MONTEIRO, A. M. A.; BRISOLA, E. M. A. A questão geracional na utilização de tecnologia na prática docente. **Revista Magistro**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, 2014.
- NETTO RIBEIRO, J. M. **Distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental: iniciativas para o seu enfrentamento no RS e MS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- NOZU, W. C. S. **Política e gesto do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.
- NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. (ed.). Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul. 2017
- OLEGÁRIO, M. O. **Narrativas dos jovens com deficiência visual sobre filmes com autodescrição**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, A. S.; CÂNDIDO, F. R. C. Inclusão escolar de jovens com deficiência visual no ensino médio do Distrito Federal. *In*: ZARDO, S. P. (org.). **A organização do sistema de ensino do Distrito Federal para a inclusão escolar de jovens com deficiência visual: o ensino médio em perspectiva inclusiva**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 41-64.

OLIVEIRA, S. R. M.; KUNZ, S. A. S.; FIRMINO, J. K. P. S. R.; SILVA, G. S. O. O programa de Educação Precoce como um espaço pedagógico garantidor da 1ª Infância no Distrito Federal. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**, CIET:EnPED, São Carlos, maio 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/334>. Acesso em: 08 jan. 2022.

OLIVEIRA NETA, A. S.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interacções**, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Aprovada em 2 de outubro de 1789. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1789.htm>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Viena e Programa de Ação. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos**, 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CIÊNCIA, A EDUCAÇÃO E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien**. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 15 jan. 2010.

PACHECO, J. O. Identidade cultural e alteridade: problematizações necessárias. **Revista eletrônica da UNISC**, Santa Catarina, 2004.

PAGGI, K. P.; GUARESCHI, P. A. **O desafio dos limites: um enfoque especial na educação dos filhos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PAGNI, P. A. Infância, experiência formativa e filosofia. *In*: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (org.). **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 39-60.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, p. 1-25, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014>. Acesso em: 15 abr. 2020

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos Em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Acesso em: 15 abr. 2020

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, Esp., p. 1286-1306, maio 2021.

RABELO, K. A. Reflexões sobre a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nas escolas inclusivas de ensino médio. **Scientia Generalis**, v. 3, n. 1, p. 82-88, 2022.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

REIS FERREIRA, N.; CORRÊA OLIVER, F. Los jóvenes con discapacidad y sus caminos de participación social. **Última Década**, v. 27, n. 52, p. 80–106, 2020. Disponível em: <https://auroradechile.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56367>. Acesso em: 11 nov. 2022.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RODRIGUES JÚNIOR, L. Karl Mannheim e os problemas epistemológicos da sociologia do conhecimento: é possível uma solução construtivista? **Episteme**, Porto Alegre, n. 14, p. 115-138, jan./jul. 2002.

RONDINO, A. M. *et al.* (org.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.

SALOMÃO, B. R. O Atendimento Educacional Especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico - um estudo de caso. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SANCHEZ RÚBIO, D. Por una por una recuperación de las dimensiones instituyentes de democracia e de derechos humanos. **Revista Culturas Jurídicas**, jun. 2017.

SANTOS, B. S. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, n. 2, p. 10-18, 2009.

SANTOS, H. G.; FALKENBACH, A. P. Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência visual: os processos compensatórios de Vygotski. **Revista Digital**. Buenos Aires: ano 13º, nº 122, 2008, p. 113-128.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHRIEWER, J. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SCAVONE, L. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**, v. 16, n. 1, 2001.

SCHUTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, F. C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan./mar. 2016.

SILVA, L. M. A deficiência como expressão da diferença. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 44, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 424-434, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300004>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, E. M. *et al.* Ser mulher cuidadora de pessoas com deficiência à luz da categoria gênero: reflexões a partir de um projeto de ensino/pesquisa/extensão no campo da Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, La Plata, v. 21, n. 1, e072, jan./mar. 2019.

SILVA, L. C. S.; SILVA, L. G. S. **Educação em Direitos Humanos e educação inclusiva**: concepções e práticas pedagógicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, S. C.; DESSEN, M. A. Relações familiares na perspectiva de pais, irmãos e crianças com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 421-434, jul./set. 2014.

SILVA, V. A.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, v.18, n. 1, p. 179 – 190, 2017.

SILVA COSTA, A. F.; VINHOLI JUNIOR, A. J.; GOBARA, S. T. Ensino de biologia celular por meio de modelos concretos: um estudo de caso no contexto da deficiência visual. **Rev. electrón. investig. educ. cienc.**, v. 14, n. 1, p. 50-62, jul. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-66662019000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662019000100005&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 04 jan. 2023.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar; 2006.

SLEE, R. O Paradoxo da Inclusão: a política cultural da diferença. *In*: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (org.). **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 203-216.



SMEDEMA, S. M.; MCKENZIE, A. R. The relationship among frequency and type of internet use, perceived social support, and sense of well-being in individuals with visual impairments. **Disability and Rehabilitation**, v. 32, n. 4, p. 317-325, 2010. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/09638280903095908>. Acesso em: 04 jan. 2023.

SOARES, A. M. M.; CARVALHO, M. E. P. Ser Mãe de Pessoa com Deficiência: do isolamento à participação social. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNEROS 11 & WOMEN 'S WORLDS CONGRESS, XII, 2017, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**, p. 1-14, 2017.

SOUZA, J. B. Cegueira, Acessibilidade e Inclusão: Apontamentos de uma Trajetória. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, jul. 2018.

SOUZA, J. B.; BARBOSA, A. R. A.; GOMES, M. B.; AVOGLIA, H. R. C. Luto pelo Filho Ideal: experiências de mães de bebês com deficiência. *In*: MATOS, T. N. F. (org.). **A Psicologia em Diferentes Contextos e Condições**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2020. p. 25-37.

SOUZA, J. C. M.; PRADO, C. C. Análise do ensino de Ciências Biológicas para alunos com deficiência visual em escolas do Distrito Federal. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v. 05, n. 02, p. 459-486, 2014.

SOUZA, V. S. J. O governo brasileiro e o risco de uma democracia simbólica. **Tensões Mundiais**, v. 16, n. 30, p. 119-140, jul. 2020.

SQUINCA, F. O Debate sobre Deficiência e Cuidado como Desafio para as Teorias de Justiça. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 34, n. 1, p. 57-69, jun. 2008.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VALENTINI, C. B. *et al.* Educação e deficiência visual: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-20, 2019.

VILAS BOAS, P. F. **A política educacional do Distrito Federal e o uso de tecnologias no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILELA, R. A. T.; NOACK-NAPOLES, J. “Hermenêutica objetiva” e sua apropriação na pesquisa empírica na área da educação. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, p. 305-326, 2011.

VON DER WEID, O. Entre o cuidado e a autonomia: deficiência visual e relações de ajuda. **Revista Antropológicas**, v. 29, n. 2, p. 49-82, 2018.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad. **Perspectivas críticas y políticas**, Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 260-300, jan./jun. 2005.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2019, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2009.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, 2010.

WELLER, W. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, p. 287-304, 2011.

WELLER, W. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: Manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: Editora UFMG Humanitas, 2011.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). Metodologias da pesquisa em educação: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: Sujeitos e Currículos em Diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154.

WELLER, W. Compreendendo a operação denominada comparação. **Revista Educação e Realidade**, v. 42, n. 3, 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/65106>. Acesso em: 10 abr. 2018.

WELLER, W. *et al.* Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Soc. Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 375-396, dez. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922002000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922002000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 maio 2022.

WELLER, W.; BENTO, A. L. (org.). **Ensino Médio público no Distrito Federal**: trabalho pedagógico e aprendizagens em sala de aula. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

WELLER, W.; NUNES, B. P. A juventude no contexto social contemporâneo. **Estudos de Sociologia** – Rev. do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 9, n. 2, p. 43-57, 2003.

WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WOLKMER, A. C. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no direito. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Política Educacional e Pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013.

ZAGO, N. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. *In*: DAYRELL, J.; NOGUEIRA, M. A.; RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. (org.). **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 132-150.

ZARDO, S. P. **Direito à educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ZARDO, S. P.; WELLER, W. Entrevista Narrativa com Especialistas. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/757/530> Acesso em: 4 nov. 2022.

ZENAIDE, M. N. T. Linha do da Educação em Direitos Humanos na América Latina. *In*: RODINO, A. M. *et al.* (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

## APÊNDICE A – CARTA-CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA



Universidade de Brasília – UnB  
 Faculdade de Educação – FE  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: **JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E DO RIO DE JANEIRO: VISÕES DE MUNDO E PROJETOS DE VIDA**

Doutoranda: Flávia Ramos Cândido

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller

### **CARTA CONVITE**

Prezado jovem estudante,

Eu, Flávia Ramos Cândido, doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa com jovens alunos (as) que estão cursando o ensino médio. A pesquisa objetiva compreender, por meio de um estudo comparado, as visões de mundo e os projetos de vida de jovens com deficiência visual matriculados no ensino médio público do Distrito Federal e do Rio de Janeiro.

Você está convidado(a) para participar de um grupo de discussão sobre esse tema e outras questões relacionadas à juventude, às experiências pessoais e escolares.

Caso esteja interessado(a) em colaborar com a pesquisa, por favor, preencha os campos abaixo com o seu nome, telefone e e-mail para que possamos entrar em contato para agendar o grupo de discussão.

A pesquisadora responsabiliza-se pela não divulgação dos nomes dos(das) jovens estudantes participantes da pesquisa. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são, absolutamente, confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos pesquisados ou quaisquer outros informantes.

O contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone (61) 98521 7926 ou pelo e-mail <flaviaramos16@gmail.com>.

Agradeço a colaboração,

Atenciosamente,


Flávia Ramos Cândido

Nome: \_\_\_\_\_

Série/Turma: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA  
DE CAMPO**

	<p><b>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB</b></p> <p><b>FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE</b> <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE</b> <b>GRUPO DE PESQUISA EM GERAÇÕES E JUVENTUDE – GERAJU</b></p>
<p>Brasília, ____ de _____ de 2021.</p>	
<p><b><u>CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO</u></b> <b><u>DE PESQUISA DE CAMPO</u></b></p>	
<p>Prezado(a) Senhor(a):</p> <p>Vimos por meio desta apresentar-lhe a doutoranda Flávia Ramos Cândido, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, portadora da identidade RG: 1556154 SSP-DF, residente e domiciliada à DF 425, Condomínio Jardim América Módulo K casa 02, Setor Habitacional Contagem, Sobradinho-DF, fone (61) 98521 7926.</p> <p>Solicitamos a concessão para realização da pesquisa de campo necessária para o desenvolvimento do seu projeto de pesquisa que tem como título: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL: VISÕES DE MUNDO E PROJETOS DE VIDA, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wivian Weller.</p> <p>Informamos que serão realizados grupos de discussão com estudantes com deficiência visual e colocamo-nos à disposição de V.S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>_____</p> <p>Flávia Ramos Cândido</p> <p>_____</p> <p>Wivian Jany Weller</p>	

## APÊNDICE C – ROTEIRO COM TÓPICOS-GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO



Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UnB  
 Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação  
 Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Wivian Weller  
 Orientanda: Flávia Ramos Cândido

### OBSERVAÇÕES INICIAIS

*Adaptado de Reis (2020); desenvolvido de acordo com orientações de Weller (2006).*

- Apresentação da pesquisadora e breve apresentação da pesquisa. Agradecer a disponibilidade e interesses dos sujeitos em participar do estudo.
- Explicar que a ideia é que o grupo de discussão seja um debate, que não serão feitas muitas perguntas e que eles/elas podem falar à vontade.
- Iniciar a gravação com dia, hora, local e nome da entrevistadora.
- Solicitar a apresentação dos sujeitos. *Vocês poderiam se apresentar? Falar onde moram e com quem moram? Quantos filhos vocês possuem e quem são os filhos com deficiência visual?*
- Confirmar se os sujeitos estão de acordo com a utilização da gravação de áudio e vídeo e se todos assinaram os termos de consentimento disponibilizados pela pesquisadora.
- Após esse procedimento, falar que será dado início da gravação do grupo de discussão.

#### Objetivo:

Apresentação da pesquisa e da pesquisadora. Estabelecimento de vínculo, identificação entre os pares em função do compartilhamento de suas histórias de vida, bem como a identificação das vozes dos participantes do GD.

### BLOCO I : RELAÇÃO FAMILIAR COM A DEFICIÊNCIA VISUAL

#### Pergunta principal:

Vocês poderiam falar um pouco sobre como é ser pai, mãe ou responsável por uma pessoa com deficiência e como é a relação de vocês com os seus filhos?

#### Outras questões:

Vocês poderiam falar um pouco sobre a experiência de vocês quando descobriram que seus filhos tinham uma deficiência visual?

Vocês poderiam falar um pouco sobre como vocês se sentiram com a descoberta da deficiência? Tiveram apoio dos familiares de vocês?

Poderiam falar um pouco sobre quais tipos de atendimentos vocês recorreram?

**Objetivo:**

Conhecer como se deu a descoberta da deficiência e se houve apoio dos familiares. Compreensão da relação familiar com a deficiência visual. Conhecer os encaminhamentos e serviços de apoio utilizados.

**BLOCO II - TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES E A RELAÇÃO FAMILIAR**

**Pergunta principal:**

Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi a vida escolar de seus filhos antes do Ensino Médio?

**Outras questões:**

Vocês poderiam falar um pouco sobre a experiência dos/as filhos/as de vocês nas escolas em que eles/elas estudaram e como vocês os/as levavam para a escola?

Vocês poderiam falar um pouco sobre como era a relação dos/as filhos/as de vocês com os professores e com os colegas?

Poderiam falar sobre como era a participação de vocês na vida escolar deles/delas?

**Objetivos:**

Compreender a trajetória escolar dos/as jovens antes do Ensino Médio, os desafios, as formas de deslocamento, a interação da família com a escola e a interação dos estudantes no ambiente escolar.

**BLOCO III – EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E A RELAÇÃO FAMILIAR**

**Pergunta principal:**

Vocês poderiam falar um pouco sobre como é a vida de vocês e de seus/suas filhos/as na cidade em que vocês moram?

**Outras questões:**

Vocês poderiam contar um pouco como é o dia a dia de vocês na cidade? Vocês participam de algum grupo comunitário?

Vocês poderiam falar um pouco sobre como vocês acham que a sociedade vê e trata vocês e seus/suas filhos/as?

[Vocês poderiam falar um pouco sobre como é a relação de seus/suas filhos/as com a família de vocês?]

**Objetivos:**

Conhecer aspectos sobre o processo de inclusão social, acessibilidade e participação de pessoas com deficiência a partir do olhar de seus pais e/ou responsáveis.

#### BLOCO IV – TRAJETÓRIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

##### **Pergunta principal:**

Vocês poderiam falar um pouco sobre a vida escolar dos/as filhos/as de vocês no ensino médio?

##### **Outras questões:**

Vocês poderiam falar um pouco sobre qual a importância do ensino médio na vida dos/as seus/suas filhos/as?

Poderiam falar um pouco sobre como são os atendimentos que seus/suas filhos/as recebem no ensino médio?

Vocês poderiam dizer quais recursos de apoio são mais utilizados por eles/elas?

Poderiam falar um pouco sobre como é participação de vocês na escola de ensino médio?

Vocês poderiam falar um pouco sobre como é a relação dos/as filhos/as de vocês com as disciplinas, com os professores/as e com os colegas no ensino médio?

Poderiam falar um pouco sobre como está sendo a vida escolar deles/delas durante a pandemia?

##### **Objetivos:**

Que os pais e/ou responsáveis narrem suas opiniões acerca do ensino médio, recursos e atendimentos ofertados pela instituição e relacionamento dos estudantes com as disciplinas, com os/as professores/as e com os colegas. Que relatem também qual a importância que atribuem ao ensino médio. Por fim, que falem sobre esta etapa da escolarização antes e durante a pandemia.

#### BLOCO VI – PROJETOS DE VIDA

##### **Pergunta principal:**

Vocês poderiam falar um pouco sobre como vocês imaginam a vida de seus/suas filhos/as no futuro?

##### **Outras questões:**

Como vocês acham que o ensino médio pode contribuir para os projetos de vida dos/as seus/suas filhos?



[Agora vocês poderiam falar um pouco sobre os *seus* projetos de vida e o que vocês pensam sobre o futuro de vocês?]

**Objetivos:**

Conhecer as projeções que os pais concebem para seus/suas filhos/as e para si próprios no que diz respeito aos seus projetos de vida.

**BLOCO FINAL: OUTRAS QUESTÕES**

Não tenho mais perguntas. Vocês gostariam de falar sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?

**Objetivo:** Incentivar a discussão de outras temáticas que não foram abordadas durante o grupo de discussão e que são importantes para as famílias.

**Assinatura do(a) Pesquisador(a):**

---

Flávia Ramos Cândido

**Assinatura do(a) Orientador(a):**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Wivian Weller

## APÊNDICE D – FORMULÁRIO SOCIALCULTURAL E ECONÔMICO



**Universidade de Brasília**

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UnB

Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: **JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E DO RIO DE JANEIRO: VISÕES DE MUNDO E PROJETOS DE VIDA**

Doutoranda: Flávia Ramos Cândido

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wivian Weller

### FORMULÁRIO SOCIOCULTURAL E ECONÔMICO

Por favor, responda às questões abaixo. Todas as informações serão tratadas com rigor e sigilo. Nomes não serão divulgados.

#### DADOS PESSOAIS

Nome do estudante: \_\_\_\_\_

Nome fictício (como gostaria de ser chamada/o): \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) feminino ( ) masculino ( ) outro: \_\_\_\_\_

Cor/etnia: ( ) branco ( ) preto ( ) pardo ( ) outra: \_\_\_\_\_

É pessoa com deficiência? ( ) sim ( ) não Qual? \_\_\_\_\_

Estado civil: ( ) solteiro/a ( ) casado/a ( ) separado/a

( ) outros: \_\_\_\_\_

Tem filhos? ( ) sim ( ) não número de filhos: \_\_\_\_\_

Tem irmãos(ãs)? sim ( ) não ( ) número de irmãos(ãs): \_\_\_\_\_

Religião: \_\_\_\_\_

Estado em que nasceu: \_\_\_\_\_ Cidade/Localidade: \_\_\_\_\_

Estado de nascimento da mãe \_\_\_\_\_ Cidade/Localidade: \_\_\_\_\_

Estado de nascimento do pai: \_\_\_\_\_ Cidade/Localidade: \_\_\_\_\_

Em qual cidade você vive atualmente: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo vive nessa região? \_\_\_\_\_

Com quem mora? ( ) pais ( ) avós ( ) parentes ( ) amigos ( ) companheiro/a

( ) sozinho/a ( ) Outros: \_\_\_\_\_

#### ESCOLARIZAÇÃO

Descreva o nome, local e tipo de escola que frequentou em cada período.

(fique à vontade para corrigir, caso a classificação não esteja de acordo):

a) Educação Infantil. Período: Pré-escolar (Maternal ao Jardim de Infância)

( ) não frequentei Pré-escola ( ) sim, frequentei Pré-escola

Se sim, Escola(s)/Local(is): \_\_\_\_\_

( ) Todo em escola pública ( ) Todo em escola particular

( ) Maior parte em escola pública ( ) Maior parte em escola particular

( ) Todo no Ensino regular ( ) Todo no Ensino Especial

( ) Maior parte no Ensino Regular ( ) Maior parte na Educação Especial ( ) Outro: \_\_\_\_\_

b) Ensino Fundamental 1. Período: 1º ao 5º ano

Escola(s)/Local(is): \_\_\_\_\_

( ) Todo em escola pública ( ) Todo em escola particular

( ) Maior parte em escola pública ( ) Maior parte em escola particular

( ) Ensino Regular ( ) Educação Especial ( ) Outro: \_\_\_\_\_

Já foi reprovado em alguma série do Ensino Fundamental 1?

( ) sim. Quantas vezes? \_\_\_\_\_ ( ) não

Durante o Ensino Fundamental 1 você ficou algum período sem estudar ou interrompeu os estudos por algum motivo?

- ( ) sim. Quanto tempo? \_\_\_\_\_ Motivo: \_\_\_\_\_  
 ( ) não

c) Ensino Fundamental 2. Período: 6º ao 9º ano

Escola(s)/Local(is): \_\_\_\_\_

- ( ) Todo em escola pública ( ) Todo em escola particular  
 ( ) Maior parte em escola pública ( ) Maior parte em escola particular  
 ( ) Todo no Ensino Regular ( ) Todo na Educação Especial  
 ( ) Maior parte no Ensino Regular ( ) Maior parte na Educação Especial

Outro: \_\_\_\_\_

Já foi reprovado em alguma série do Ensino Fundamental 2? ( ) sim. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

( ) não

Durante o Ensino Fundamental 2 você ficou algum período sem estudar ou interrompeu os estudos por algum motivo?

- ( ) sim. Quanto tempo? \_\_\_\_\_ Motivo: \_\_\_\_\_  
 ( ) não

d) Ensino Médio. Período: 1º ao 3º ano

Qual ano/série do Ensino Médio você está cursando no momento?

- ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

Como vai para a escola?

- ( ) a pé ( ) bicicleta ( ) ônibus ( ) moto ( ) carro de familiares ( ) metrô ( ) outros

#### SITUAÇÃO ATUAL

Trabalha? ( ) sim ( ) não

Onde trabalha? \_\_\_\_\_

( ) Somente estuda

( ) Estuda e trabalha

Você é o único ou o principal responsável pelo sustento da sua família?

- ( ) sim ( ) não

A seguir, marque todos os itens que correspondam à sua realidade. Sua renda mensal é oriunda de:

( ) Trabalho com carteira assinada ( ) Ajuda dos pais/familiares/amigos

( ) Trabalho informal ( ) Benefício de Prestação Continuada ou programas sociais

Outra(s) fonte(s): \_\_\_\_\_

Qual é o valor da sua renda mensal? \_\_\_\_\_

Em que você gasta a sua renda mensal? \_\_\_\_\_

Caso esteja trabalhando, qual profissão/atividade que está exercendo? \_\_\_\_\_

Caso esteja trabalhando, tem dedicação de quantas horas semanais? \_\_\_\_\_

#### INFORMAÇÕES ADICIONAIS

a. Escolaridade da mãe

Primeiro Grau/ Ensino Fundamental: completo ( ) incompleto ( )

Segundo Grau/ Ensino Médio: completo ( ) incompleto ( )

Ensino superior: completo ( ) incompleto ( )

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

Renda mensal: \_\_\_\_\_

b. Escolaridade do pai

Primeiro Grau/ Ensino Fundamental: completo ( ) incompleto ( )

Segundo Grau/ Ensino Médio: completo ( ) incompleto ( )

Ensino superior: completo ( ) incompleto ( )

Profissão do pai: \_\_\_\_\_

Renda mensal: \_\_\_\_\_

c. Escolaridade do(a) seu(ua) responsável financeiro

Primeiro Grau/ Ensino Fundamental: completo ( ) incompleto ( )

Segundo Grau/ Ensino Médio: completo ( ) incompleto ( )

Ensino superior: completo ( ) incompleto ( )

Profissão: \_\_\_\_\_

Renda mensal: \_\_\_\_\_

### VIDA RELIGIOSA/PARTICIPAÇÃO SOCIAL/LAZER/MÍDIAS SOCIAIS

Você faz parte de algum grupo dentro ou fora da comunidade?

( ) sim, participo ( ) já fiz parte, mas atualmente não participo mais ( ) não

Se sim, que tipo de grupo?

( ) Esportivo (time de futebol)

( ) Religioso (grupo de jovens de igreja/organizações religiosas)

( ) Musical

( ) Outros: \_\_\_\_\_

Se sim, quando ingressou nesse grupo ou associação? \_\_\_\_\_

Quais são as principais atividades realizadas pelo grupo do qual participa? \_\_\_\_\_

Quantas vezes na semana costumam se encontrar? \_\_\_\_\_

Onde costumam se encontrar? \_\_\_\_\_

Lazer preferido: \_\_\_\_\_

Você tem telefone celular? ( ) Sim ( ) Não

Você tem acesso ao computador?(marque a mais aplicável)

a) ( ) Sim, para lazer e trabalhos escolares.

b) ( ) Sim, para trabalhos profissionais.

c) ( ) Sim, para outros fins.

d) ( ) Não

Você utiliza internet? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, indique o local (marque mais de uma alternativa, se necessário):

a) ( ) Em casa

b) ( ) No trabalho

c) ( ) Em uma LAN House

d) ( ) Pelo celular

e) ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Quanto tempo costuma acessar a internet? \_\_\_\_\_

Você participa de alguma rede social? ( ) sim ( ) não

Se sim, qual (is) \_\_\_\_\_

Você gosta de jogar videogame? ( ) Sim ( ) Não

Quanto tempo por semana costuma dedicar a essa atividade: \_\_\_\_\_

Para você o que significa estudar?

a) ( ) Adquirir conhecimento

b) ( ) Uma forma de crescimento pessoal

c) ( ) Uma obrigação

d) ( ) Outro. Especificar: \_\_\_\_\_

Você lê frequentemente: (marque mais de uma alternativa, se necessário)

Livros b)  Revistas c)  Jornais d)  Raramente lê e)  Outros

Você utiliza tecnologias assistivas? Qual (is)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Qual é o meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado? (marque mais de uma alternativa, se necessário)

a)  Jornal escrito e/ou revistas b)  Jornal TV c)  Jornal Rádio d)  Internet

e)  Outros

Planos para o futuro

Você pretende ingressar no ensino superior? ( ) sim ( ) não

Se sim, em qual área? \_\_\_\_\_

O que pretende fazer quando concluir o ensino médio? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Muito obrigada!

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **“JUVENTUDE E DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FAMILIARES E AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES CEGOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL”**, que tem como objetivo compreender a trajetória familiar e escolar de jovens estudantes cegos do ensino médio público do Distrito Federal.

Há poucos estudos referente à temática dos fatores que levam pessoas com deficiência visual a concluírem a educação básica, e com isso surge a necessidade de entender como se dão as trajetórias de estudantes com deficiência que concluem esta etapa nem sempre alcançada pela maioria dos brasileiros por meio de suas próprias narrativas e de suas famílias.

Essa pesquisa será norteadas por uma abordagem qualitativa e buscará: conhecer as trajetórias de estudantes cegos matriculados no ensino médio público do DF em diálogo com suas famílias; compreender a dinâmica familiar no acompanhamento da trajetória escolar da/o filha/o cego; compreender os espaços de experiências conjuntivas desses jovens para além da família; conhecer os projetos de vida desses jovens e os projetos das famílias em relação à/ao filha/o cego.

Este estudo envolverá as seguintes etapas:

- 1- Mapeamento dos estudantes cegos matriculados no ensino médio público do Distrito Federal e suas famílias.
- 2- A geração de dados será feita por meio de grupos de discussão compostos pelo estudante cego e sua família e por entrevistas narrativas com o jovem cego. Estas serão gravadas, transcritas, codificadas e analisadas de acordo com o método documentário.
- 3- Esta pesquisa será conduzida por mim, pesquisadora responsável. Sua participação consistirá em participar do grupo de discussão junto à sua família e em responder a um roteiro de entrevista para complementar os dados.

Quanto aos riscos de sua participação na pesquisa, esclareço que não há riscos consideráveis, mas pode haver ansiedade ao responder as questões lançadas no grupo de discussão e na entrevista, as quais serão realizadas em formato virtual em função da pandemia do novo coronavírus. Estes procedimentos demandarão tempo e organização prévia dos equipamentos necessários e sua dedicação na execução das atividades propostas. Sua participação poderá trazer como benefício o fornecimento de dados que poderão trazer melhorias para a vida escolar de outros estudantes.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos indivíduos e familiares sempre ocorrerá com a inicial de letras do alfabeto, por exemplo, sujeito A; família A ou de forma numérica, sujeito 1; família 1. Você foi selecionado para participar desta pesquisa, pois é pessoa com deficiência visual matriculada no ensino médio público do DF, e sua participação não é obrigatória. Em qualquer fase da pesquisa você pode solicitar esclarecimentos em relação aos procedimentos utilizados, bem como, desistir de sua participação sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo. As informações resultantes da entrevista serão utilizadas para minha tese de doutorado e possíveis trabalhos científicos. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Pesquisadora responsável: Flávia Ramos Cândido**  
**Telefone: (61)98521 7926**  
**E-mail: flaviaramos16@gmail.com**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Brasília de acordo com o parecer nº 4.055.643 de 28 de maio de 2020.

Brasília, Distrito Federal, junho de 2021.

---

Assinatura do estudante

---

Assinatura do familiar ou responsável

## APÊNDICE F – CODIGOS PARA TRANSCRIÇÃO DE DADOS<sup>102</sup>

1,2,3, etc	Numeração das linhas (ver: formato/documento/layout no MSWord).
Y:	Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2).
Am / Bf:	Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se "m" para entrevistados do sexo masculino e "f" para pessoas do sexo feminino. Num grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subsequentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm = Carlos).
?m ou ?f:	Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo).
(.)	Pausa curta (menos de um segundo).
(2)	Pausa (o número entre parêntesis expressa o tempo de duração da mesma).
L	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação (ver: Inserir símbolo no programa MS-Word).
;	Ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz.
.	Ponto: forte diminuição do tom da voz.
,	Vírgula: leve aumento do tom da voz.
?	Ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz.
-tava	Submissão de parte inicial da palavra (estava = -tava).
exem-	Submissão de parte final da palavra.
assim=assim	Palavras pronunciadas de forma emendada.
exemplo	Palavra pronunciada de forma enfática.
	exe:::mplo Palavra pronunciada de forma esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo de pronúncia de uma determinada letra).
°exemplo°	Palavra ou frase pronunciada em voz baixa.

<sup>102</sup> Modelo desenvolvido por Ralf Bohnsack e outros pesquisadores da Freie Universität Berlin, Alemanha e adaptações para a língua portuguesa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Geraju (FE/UnB). Publicado em: WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa. Revista de Educação da USP, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.



- Exemplo Palavra ou frase pronunciada em voz alta.
- (exemplo) Palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis.
- ( ) Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase).
- @exemplo@ Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba (pode-se utilizar também símbolos smiles).
- @(2)@ Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala.
- ©exemplo© Palavras ou frases pronunciadas entre choro (pode-se utilizar também símbolos smiles).
- ©(5)© Número entre sinais expressa a duração de um momento de choro e interrupção da fala (pode-se utilizar também símbolos smiles).
- ((barulho)) Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((ruídos externos)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos))

## APÊNDICE G – DIVISÃO TEMÁTICA DO GRUPO FOLHAS (EXEMPLIFICAÇÃO)

PASSGENS	TEMAS DISCUTIDOS	TEMPO
<b>Apresentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentação da pesquisadora e dos participantes</li> <li>- explicação breve dos objetivos da pesquisa</li> <li>- sugestão para que o ambiente seja tranquilo</li> <li>- organização do discurso dos participantes</li> <li>- explicação sobre a composição familiar</li> </ul>	00:00 – 03:09 (3 minutos e 9 segundos)
<b>História familiar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- explicação da origem familiar, como o casal se conheceu, o namoro e casamento</li> <li>- chegada da primeira filha</li> <li>- descoberta da deficiência visual</li> <li>- gravidez</li> <li>- bebê que teve púrpura</li> <li>- sofrimento com a notícia da deficiência</li> <li>- acompanhamento na hospitalização</li> <li>- apoio do pai</li> <li>- notícia da deficiência e reação dos familiares</li> <li>- busca por especialistas para tratar a deficiência</li> <li>- a não aceitação da deficiência</li> <li>- indicação de um médico para o tratamento precoce</li> <li>- conhecimento e encaminhamento para o CEEDV</li> <li>- a esperança por dias melhores</li> </ul>	03:10 – 16:43 (13 minutos e 33 segundos)
<b>O processo de escolarização no ensino fundamental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estimulação precoce e o PAPE no CEEDV até os 5 anos de idade</li> <li>- encaminhamento para a escola regular</li> <li>- receio quanto processo de escolarização nas séries iniciais</li> <li>- apoio e excelência das salas de recursos</li> <li>- mãe que foi trabalhar no CEEDV para acompanhar melhor o filho</li> <li>- processo de alfabetização Braille no CEEDV</li> <li>- preocupação com os anos finais do ensino fundamental</li> <li>- pai que ainda não aposentou (apesar de ter idade e tempo de contribuição)</li> <li>- apoio da família</li> <li>- adaptação de materiais pela família</li> <li>- mudança de escola: a conclusão do ensino fundamental para o ensino médio</li> <li>- facilidade por conhecer os professores da sala de recursos</li> <li>- aposentadoria da professora da sala de recursos da escola da 405 Norte</li> <li>- preocupação com o tamanho da escola e adaptação do aluno no colégio de ensino médio</li> <li>- alívio em conhecer os professores da sala de recursos do escola de ensino médio</li> <li>- preocupação com os prejuízos para o estudante devido a pandemia</li> </ul>	16:43 – 31:29 (14 minutos e 46 segundos)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- facilidade de manuseio com as tecnologias</li> <li>- benefícios das aulas remotas para o estudante: uso da tecnologia o café da manhã caprichado</li> <li>- privacidade do estudante no quarto</li> <li>- importância dos professores na escolarização do estudante no período pandêmico</li> <li>- socialização nas séries iniciais</li> <li>- momentos marcantes na escola (apresentações artísticas e participação em passeios)</li> <li>- convivência harmoniosa e inclusiva com os colegas</li> <li>- aprecia música, mudança e melhora na voz</li> <li>- atendimento em orientação e mobilidade e uso da bengala na escola de ensino médio e no CEEDV</li> <li>- a interrupção do uso da bengala na escola em função da pandemia</li> </ul>	31:00
<b>A escolarização no ensino médio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- disciplinas de maior facilidade e dificuldade</li> <li>- apoio dos professores da sala de recursos no período da pandemia</li> <li>- preenchimento de formulário na plataforma da escola</li> <li>-apoio da família no estudo das disciplinas de humanas</li> <li>- aluno elogiado nos conselhos de classe pelo esforço, por entrar em todas as aulas</li> <li>- pai relata que alunos não dão valor</li> <li>- recursos de tecnologias assistivas para as aulas online</li> <li>- família grava o aluno em casa e envia para os professores</li> <li>- curso de inglês no CIL com material em Braille</li> <li>- interrupção da família e conversas com a pesquisadora fora da temática</li> </ul>	31:30 a 37:30 (6 minutos)
<b>Projetos de futuro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apreciação pela música, canto e tecnologia</li> <li>- desejo de cursar Direito ou Comunicação Social</li> <li>- apreciação por jornais, reportagens sobre esportes e leituras</li> <li>- não utiliza a audiodescrição e não aprecia séries e filmes</li> <li>- preferência por música e pela flauta</li> <li>- interesse por direito e área jurídica por gostar de língua portuguesa</li> </ul>	37:30 a 39:35 (2 minutos e 5 segundos)
<b>Direitos das pessoas com deficiência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sociedade brasileira é ignorante e não sabe tratar as pessoas com deficiência</li> <li>- ausência de discussão sobre as pessoas com deficiência na mídia</li> </ul>	39:42 a 43:35 (3 minutos e 53 segundos)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não reconhecimento e conhecimento das pessoas com deficiência no Brasil em comparação com outros países</li> <li>- desconhecimento sobre cão-guia</li> <li>- ignorância em relação às deficiências e ausência de acessibilidade arquitetônica</li> <li>- família coloca que ensinaram ao filho que ele tem uma deficiência mas que não precisa ser tratado diferente por isso e que ele precisa se impor para se defender e demonstrar sua opinião</li> <li>- aluno várias vezes responde à interlocução, falando por si mesmo; mostra que é capaz, que pensa, tem opiniões,</li> <li>- pessoas acham que por ser cego, o aluno somente consegue responder mensagens por áudio.</li> <li>- a família enfatiza que o aluno, escreve, conecta sozinho aparelhos eletrônicos e que se dá muito bem e utiliza tecnologias</li> <li>- as pessoas que não têm convívio com pessoas com deficiência acham q elas são incapazes, desconhecem suas habilidades</li> <li>- acreditam que há pessoas com deficiência que são desinteressadas e que não procuram evoluir</li> <li>- a família oferece condições materiais e humanas para o aluno, e portanto, cobram um retorno desse investimento para que             <ul style="list-style-type: none"> <li>o estudante alcance seus projetos de vida e para se defender de tratamentos inadequados na sociedade</li> </ul> </li> <li>- percebem a vitimização de algumas pessoas com deficiência</li> </ul>	
<p><b>Projetos de futuro da família (dos pais)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pai já tem condições para se aposentar, mas não o faz porque a esposa e os filhos ainda estão estudando</li> <li>- gostariam de ter uma pousada na praia</li> <li>- sugerem que o estudante escolha uma companheira de vida ativa, assim como sua mãe e irmãs</li> <li>- relato do episódio do telefonema de quando viajaram para Salvador, somente o casal, e deixaram o João Victor.</li> <li>- relato da mãe quando o filho nasceu e quando ela precisou retornar ao trabalho</li> <li>- as respostas sobre a necessidade de autonomia que o próprio aluno dá</li> <li>- relato de não ter sofrido com o casamento da filha mais velha</li> <li>- convívio com estudantes no CEEDV que mostram como pode ser o futuro do filho (não repetir experiências ruins)</li> </ul>	<p>44:15 a 48:25 (3 minutos e 10 segundos)</p>

<p><b>Pergunta final, de algo que não tenha sido contemplado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- importância do relacionamento dos pais com os filhos</li> <li>- importância da família na educação da pessoa cega</li> <li>- interação com os filhos e importância da presença parental mesmo quando os filhos se tornam adultos</li> <li>- importância de estabelecer vínculos e de incentivar a vida social do jovem cego</li> <li>- participação em grupo jovem da igreja</li> <li>- jovem gosta de gente, de curtir, de aproveitar</li> <li>- interrupção dos momentos de socialização em função da pandemia</li> <li>- desejo de que o filho vá às festas, o acompanhamento (fantasiar de árvore)</li> <li>- família é o pivô, oferece condições e cobra retorno</li> <li>- trocas e acordos com os filhos para que se dedicassem mais aos estudos</li> <li>- escola sozinha não dá conta de todas as demandas, a família é fundamental</li> <li>- a incompreensão quanto ao fato de alguns alunos dizerem que não vão entrar na plataforma, aceitação dessa condição, negada pela família do jovem</li> <li>- formas usadas pela família para negociar a dedicação aos estudos (acordos, conversas, esclarecimentos)</li> <li>- relato da filha mais velha que tirou nota baixa na prova de ciências naturais</li> <li>- agradecimentos</li> </ul>	<p>48:25 a 53:37 (5 minutos e 12 segundos)</p>
<p><b>Projetos de vida de João Victor</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- deseja casar e ter dois filhos</li> <li>- quer uma família pequena pra ter condições de cuidar de todo mundo</li> <li>- quer ser feliz</li> <li>- já gostou de uma moça, mas não namorou nem ficou com ela, só eram amigos</li> </ul>	<p>53:37 a 56:40 (3 minutos e 3 segundos)</p>

## APÊNDICE H – BREVE DIVISÃO TEMÁTICA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

### Breve Divisão Temática – Família Folhas

<b>BLOCO TEMÁTICO</b>	<b>INÍCIO</b>	<b>TÉRMINO</b>	<b>DURAÇÃO</b>
História familiar	0 min 0 seg	16 min 43 seg	16 min 43 seg
Processo de escolarização	16 min 43 seg	31 min 29 seg	14 min 46 seg
Trajetória escolar no ensino médio	31 min 30 seg	37 min 30 seg	6 minutos
Projetos de vida/futuro	37 min 30 seg	39 min 35 seg	2 min e 5 seg
Direitos das pessoas com deficiência	39 min 42 seg	43 min 35 seg	3 min e 10 seg

Fonte: Arquivo da pesquisadora

### Breve Divisão Temática – Família Ramos

<b>BLOCO TEMÁTICO</b>	<b>INÍCIO</b>	<b>TÉRMINO</b>	<b>DURAÇÃO</b>
História familiar	0 min 0 seg	19 min 0 seg	19 min 0 seg
Processo de escolarização	19 min 00 seg	29 min 46 seg	10 min 46 seg
Processo de escolarização (mudança de plataforma virtual)	0 min 0 seg	12 min 07 seg	12 min 7 seg
Trajetória escolar no ensino médio	12 min 07 seg	21 min 51 seg	11 min 44 seg
Relação da família no meio social	21 min 41 seg	25 min 35 seg	3 min 50 seh
Projetos de vida/futuro	38 min 22 seg	48 min 56 seg	20 min 34 seg
Direitos das pessoas com deficiência	48 min 56 seg	54 min 54 seg	6 min e 44 seg

Fonte: Arquivo da pesquisadora

### Breve Divisão Temática – Família Pétalas

<b>BLOCO TEMÁTICO</b>	<b>INÍCIO</b>	<b>TÉRMINO</b>	<b>DURAÇÃO</b>
História familiar	0 min 0 seg	34 min 15 seg	34 min 15 seg
Processo de escolarização	34 min 15 seg	45 min 27 seg	10 min 12 seg
Relação da família e da jovem no meio social	45 min 27 seg	51 min 49 seg	6 min 22 seg
Trajetória escolar no ensino médio durante a pandemia	51 min 49 seg	55 min 45 seg	4 min 54 seg
Projetos de vida/futuro	55 min 45 seg	1h 02 min 30 seg	7 min 15 seg
Direitos das pessoas com deficiência	1h 09 min 0 seg	1h 20 min 58 seg	11min e 41 seg

Fonte: Arquivo da pesquisadora

## Breve divisão temática – Família Raízes

<b>BLOCO TEMÁTICO</b>	<b>INÍCIO</b>	<b>TÉRMINO</b>	<b>DURAÇÃO</b>
História familiar	0 min 0 seg	39 min 28 seg	39 min 28 seg
Processo de escolarização	30 min 29 seg	41 min 15 seg	10 min 46 seg
Relações da família e da/do filha/o cega/o no meio social	41 min 14 seg 1h 06 min 50 seg	58 min 30 seg 1h 9 min 16 seg	19 min 46 seg
Trajetória escolar no ensino médio	58 min	1 h 6 min 50 seg	8 min 50 seg
Projetos de vida	1h 09 min 16 seg	1 h 12 min 0 seg	2 min 44 seg

## APÊNDICE I – PASSAGENS QUE INSPIRARAM OS NOMES E IMAGENS DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

### Família Folhas

*Mãe: Nós somos um casal que nós vamos há 13 anos pro Carnaval de Salvador. A gente deixou Jean a primeira vez com 2, quase 3 anos. Eu fui chorando até o aeroporto. Fui chorando pra Salvador. Mas eu falei: eu preciso me libertar disso! Quando o Jean nasceu, eu lembro que para voltar a trabalhar eu falei pro médico: doutor eu não tenho condição de trabalhar! Eu não posso deixar esse menino! E ele falou tá bom. Vou escrever: mãe não consegue viver sem o filho; não é o filho que não consegue viver sem a mãe. E aí ele falou isso e eu saí. E quando aconteceu isso eu virei, falei assim: eu vou chorando, mas eu vou. Aí quando eu cheguei em Salvador, que eu liguei, ele falou que não queria falar comigo porque ele tava brincando e eu falei pois então tá bom!*

*Pai: ((risos))*

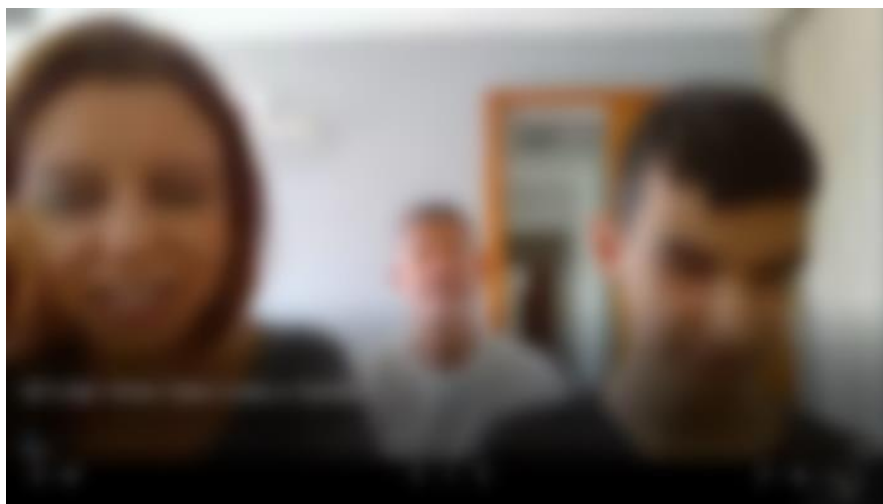
*Jean: porque é tipo assim, é tipo assim, eu falei olha eu tô brincando. E minha mãe falou: pode brincar! Brinca mesmo! Eu tô muito bem! Eu tô na ativa!*

*Mãe: então assim, são respostas dele mesmo.*

*Jean: é isso, é isso*

*Mãe: que me faz falar assim: ó, ele precisa de você até aqui. Depois disso ele vai ter a vida dele.*

Figura 3 - Família Folhas



Fonte: arquivo da pesquisadora (2021)



### Família Ramos

*Mãe: ela (a Fabíola) arrumou um aí (um namorado) que disse que ia andar Brasília inteira com ela. O pai olhou (risos) e falou, e pensou: num vai não (risos)... mas é porque o pai achou ele meio velho pra ela e aí chegou lá na escola.*

*Fabíola: Mas é velho! Eu com dezoito e ele tinha vinte e seis.*

*Pai: Tinha era trinta e seis, por aí... (risos)*

*Entrevistadora: E onde que eles se conheceram? Me conta! Fiquei curiosa agora.*

*Fabíola: Haa, professora!(risos)*

*Mãe: Foi lá no CEEDV*

*Entrevistadora: No CEEDV? Olha!*

*Fabíola: Deu em nada não.*

*Pai: Mas isso aí não rola não!*

*Entrevistadora: Não rola não, senhor R? (pai balança a cabeça negativamente)(...)*

*Mãe: Aí ela tinha esse relacionamento lá no CEEDV. Aí um dia o pai tava lá, levando o almoço pra ela.*

*Pai: E o cara do outro lado.*

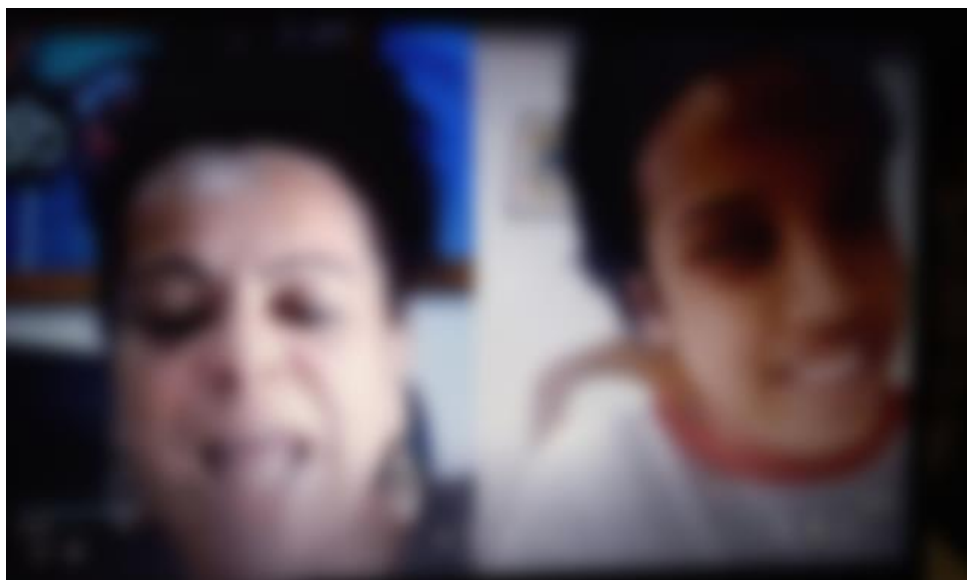
*Mãe: E aí ele chegou. A Fabíola tava lá e o pai foi pegando o prato. Quando ele pensou que não, ele se achava, e tava lá, menina, beijando! (risos).*

*Mãe: E aí ele: eu cochilei (risos). E aí já tavam lá, nos beijos!*

*Entrevistadora: Olha só, pegou no flagra! Foi mesmo Fabíola? Então a Fabíola pensa nisso também? Namoro, casamento... Fabíola você pensa nisso também? Como é que é isso?*

*Fabíola: Por enquanto eu não tô pensando nisso não.*

Figura 4 - Jovem da família Ramos e pesquisadora



Fonte: arquivo da pesquisadora (2021)

### Família Pétalas

*Mãe: a professora Andréia catava a Cléo. Levava a Cléo pra casa. A mãe dela chamava a Cléo de minha neta.*

*Cléo: Sogra!*

*Entrevistadora: Uhum*

*Mãe: E a sogra. E a sogra também. E a Cléo ia pra lá, tomava banho de piscina. Ela aproveitava, levava o Nicolas e o Renan, que era pequenininho.*

*Entrevistadora: Aham*

*Mãe: Dava volta no Park Shopping, comprava presente pra esses menino, comprava roupa*

*Mãe: (...) então quando chegou perto dela casar, ela me ligou e falou assim: aumenta o feijão que hoje eu vou almoçar com vocês aí.*

*Entrevistadora: Olha!*

*Mãe: E eu, tá bom. Aí ela chegou lá em casa. Eu chorei quando ela falou. A Cléo tinha*

*Cléo: Dois aninhos. Ia fazer três. Era aluna da Cris.*

*Mãe: Dois aninhos é já era aluna da Cris e ela falou: Tereza, eu vou te pedir uma coisa. Se você, se você me disser não (...) eu não vou perdoar você nunca.*

*Cléo: Nunca!*

*Mãe: Aí eu, aí Andréia o que que foi? Fiquei surpresa. Aí ela falou: eu vim aqui pra falar pra você que a Cléo vai ser minha dama de honra (...) e ela tinha outros parentes, umas menina linda, que enxergam, então*

*Entrevistadora: Uhum*

*Mãe: E então ela falou assim vai ser a Cléo e um afilhado meu que vai entrar, que foi o, como é que é o nome dele? O Andrey. O Andrey era gêmeos do outro, né Cléo?*

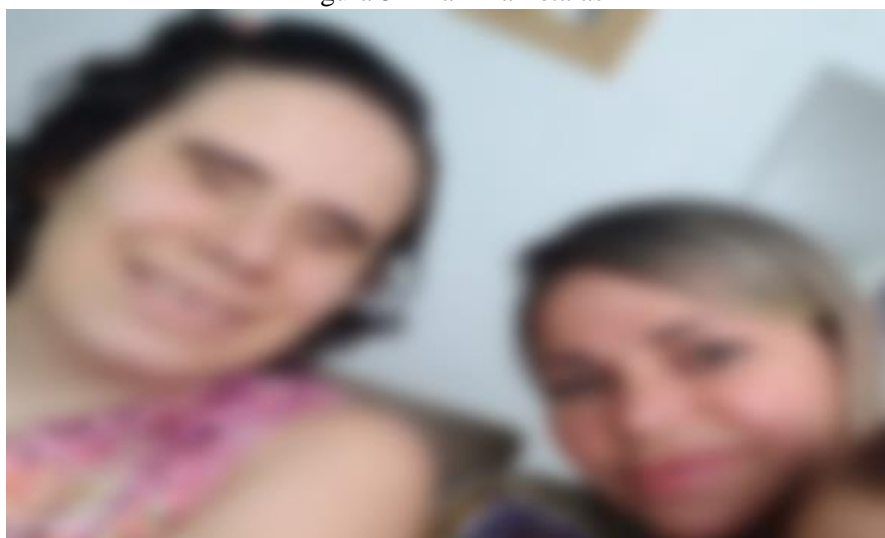
*Cléo: Aham ele era filho da*

*Mãe: Creusa, da professora Creusa lá da escola.*

*Entrevistadora: Aham*

*Mãe: Enfim, o casamento foi a coisa mais linda!*

Figura 5 – Família Pétalas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

### Família Raízes

*Janaina: A minha mãe me deixava dentro do ônibus. Quando eu sabia que ia descer, chegava, eu acho que para o lado do metrô, não foi mãe? É perto do metrô! Aí eu sabia que, tipo, duas paradas depois, acho que era uma parada. É. Uma parada. Aí eu descia.*

*Entrevistadora: E você usava bengala*

*Janaína: Não*

*Mãe: Professora eu ensinei eles a pegar ônibus. Que o meu menino tinha sete anos. O mais velho. E os dois iam sozinhos para a escola. Iam sozinhos porque eu tive que trabalhar. Eu tive que trabalhar. Aí eu conversava com os motoristas, aí o motorista já sabia onde que eles tinham que descer aí eles desciam.*

*Entrevistadora: Eles avisavam. Muito interessante, Janaina. Então você não usa bengala?*

*Mãe: Agora ela usa*

*Janaína: Agora eu uso. Antes eu não tinha.*

*Entrevistadora: Qual que é a cor da sua bengala*

*Janaína: Verde*

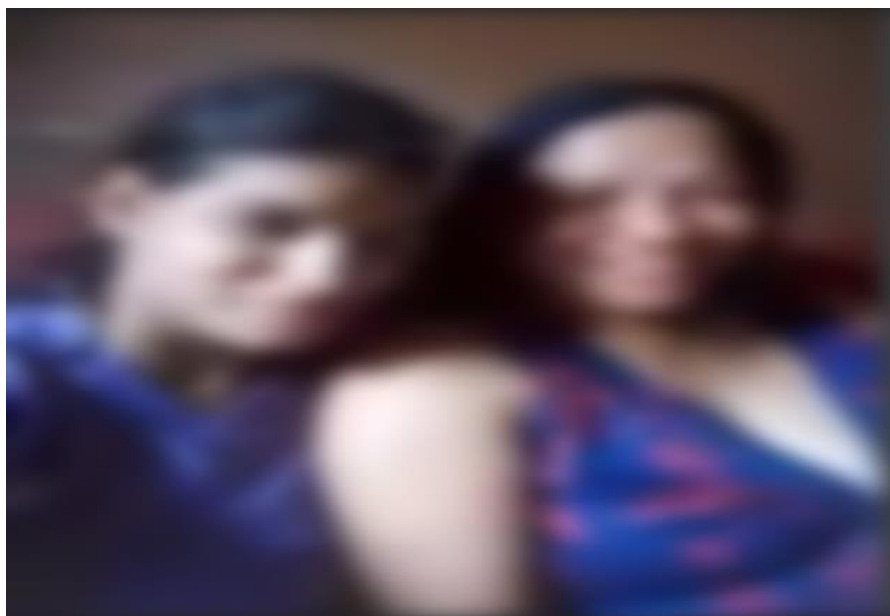
*Entrevistadora: É a verde né. E você gosta de usar?*

*Janaína: Eu uso. Gosto. Tem que ir além né professora?*

*Entrevistadora: Uhum*

*Mãe: Facilitou, professora!*

Figura 6 – Família Raízes



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP/UnB

UNB - INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO DISTRITO

FEDERAL E DO RIO DE JANEIRO: Visões de Mundo sobre Inclusão e Direitos Humanos

**Pesquisador:**

FLAVIA RAMOS CANDIDO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 31998220.9.0000.5540

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:**

FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.055.643

#### Apresentação do Projeto

Trata-se do pré-projeto de pesquisa de doutorado intitulado "JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E DO RIO DE JANEIRO: Visões de Mundo sobre

Inclusão e Direitos Humanos", da pesquisadora Flávia Ramos Cândido, do Programa de Pós-graduação em Educação, com apoio do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude - Geraju, da Faculdade de Educação (FE), sob a orientação da Profª Drª Wivian Weller, com financiamento próprio.

#### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora formulou os seguintes objetivos: - Primário: Compreender as visões de mundo dos jovens com deficiência visual do ensino médio público do Distrito Federal e do Rio de Janeiro quanto às temáticas da Inclusão e dos Direitos Humanos.

Objetivos Secundários: a) Analisar as políticas de atendimento a estudantes com cegueira no ensino médio no DF e no RJ e em que medida elas dialogam com os pressupostos da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos; b) Conhecer as trajetórias escolares e de vida dos estudantes com cegueira; c) Compreender as concepções de educação inclusiva e de direitos humanos construídas pelos jovens cegos do Distrito Federal e do Rio de Janeiro; d) Comparar os sentidos e significados sobre inclusão e direitos humanos atribuídos pelos estudantes com deficiência visual.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos da pesquisa não mínimos. Dentre os benefícios apontados, os principais são o olhar sobre os sentidos e significados atribuídos pela juventude à deficiência visual e colaborar com o processo de inclusão desses estudantes.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora propõe uma pesquisa de abordagem qualitativa reconstrutiva que dê voz aos estudantes, tendo como foco a análise dos grupos de discussão, que será interpretada pelo método do documentário. Pretende-se trazer, por meio do campo da pesquisa comparada em educação, um olhar sobre os sentidos e significados atribuídos pela juventude com deficiência sobre como concebem a inclusão e se esses jovens se reconhecem enquanto sujeitos de direitos. A interpretação dos dados

coletados se dará por meio de gravações dos grupos de discussão e das entrevistas narrativas. Os dados serão transferidos para programas de áudio e texto do computador. Também, fará uso de um formulário sócio-cultural, entrevistas narrativas biográficas e informações do diário de campo. A pesquisadora fez uma previsão de 6 estudantes do ensino médio de escolas públicas, sendo 3 do Distrito Federal e 3 do Rio de Janeiro. Serão realizados 2 Grupos de Discussão, 1 no Rio de Janeiro com início em 10/08/2020 e 1 em Brasília, em 10/03/2021.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora anexou à plataforma os seguintes documentos: folha de rosto; Carta de encaminhamento; Lattes de pesquisadora e de orientadora; Carta de Revisão Ética; justificativa para não apresentação do aceite institucional das escolas do Rio de Janeiro e do DF, devido à Covid-19 e Termo de compromisso de apresentação dos aceites institucionais antes da pesquisa; TCLE completo e detalhado; cronograma atualizado, com data de coleta a partir de 10/08/2020 (Rio de Janeiro); Roteiro com tópicos-guia para os grupos de discussão.

#### **RECOMENDAÇÕES**

A pesquisadora deverá apresentar ao CEP/CHS os aceites institucionais das escolas do Rio de Janeiro e do Distrito Federal tão logo o isolamento domiciliar em razão da Covid-19 seja interrompido. Além disso, a pesquisadora deve refletir sobre o modo como o consentimento dos participantes será obtido, haja vista que participarão da pesquisa pessoas com deficiência visual. Assim, uma anuência acessível deve ser obtida dessas pessoas (seja oral, seja em Braille).

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto, sou de parecer favorável à aprovação do projeto.

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1510827.pdf	18/05/20 20 21:52:52		Aceito
Outros	Lattes_FlaviaRamos.pdf	18/05/20 20 21:50:34	FLAVIA RAMOS CANDIDO	Aceito
Outros	Lattes_WivianWeller.pdf	18/05/20 20 21:38:46	FLAVIA RAMOS CANDIDO	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Aceite_Institucional.pdf	18/05/20 20 21:37:50	FLAVIA RAMOS CANDIDO	Aceito
Outros	CartaRevisaoEtica_pdf_000019.pdf	10/05/20 20 01:25:13	FLAVIA RAMOS CANDIDO	Aceito
Outros	Carta_Encaminhamento_pdf_000016.pdf	10/05/20 20 01:24:15	FLAVIA RAMOS CANDIDO	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Justificativa_pdf_000018.pdf	10/05/20 20 01:21:04	FLAVIA RAMOS CANDIDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo_pdf_000017.pdf	10/05/20 20 01:20:21	FLAVIA RAMOS CANDIDO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Flavia.pdf	21/02/20 20 13:15:58	FLAVIA RAMOS CANDIDO	Aceito
Cronograma	Cronograma_Flavia.pdf	21/02/20 20 13:11:31	FLAVIA RAMOS CANDIDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pre_projeto_Flavia_000003.pdf	13/02/20 20 15:06:22	FLAVIA RAMOS CANDIDO	Aceito
Outros	Roteiro_topicos_guiia_000004.pdf	13/02/20 20 15:05:18	FLAVIA RAMOS CANDIDO	Aceito
Outros	Carta_apresentacao.pdf	12/02/20 20 23:06:09	FLAVIA RAMOS CANDIDO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Continuação do Parecer: 4.055.643

BRASILIA, 28 de maio de 2020.

**Assinado por: Érica Quinaglia Silva****(Coordenador(a))**

**ANEXO B – FORMULÁRIO DO PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO**



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Formulário de Registro Anual do Plano de AEE**

**I - Dados referentes ao estudante**

Atendimento Educacional Especializado – AEE / Salas de Recursos PLANO DE AEE – Modalidade _____
<b>1 - Identificação do Estudante</b>
Nome do estudante: _____
nascido em _____ / ____ / ____ filho de _____
residente _____ à _____
_____ na cidade de _____,
atualmente com _____ anos (idade), está regular- mente matriculado na Escola _____,
série _____, turma _____, turno _____, Professor(a) do AEE _____,
_____, Professor(a) regente _____

**2 – Síntese do contexto educacional do estudante/Perfil do estudante**

--

<b>3 – Áreas do Desenvolvimento</b>	
<b>3.1. Linguagem</b>	
<b>Habilidades</b>	<b>Dificuldades</b>
<b>3.2. Desenvolvimento Psicomotor</b>	
<b>Habilidades</b>	<b>Dificuldades</b>
<b>3.3. Desenvolvimento Cognitivo (aprendizagens)</b>	
<b>Habilidades</b>	<b>Dificuldades</b>



<b>3.4. Aspectos Sociais</b>	
<b>Habilidades</b>	<b>Dificuldades</b>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<b>3.5. Contexto Familiar</b>	
<b>Habilidades</b>	<b>Dificuldades</b>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<b>4 – Acessibilidade/Necessidades Específicas do Estudante</b>	
<p>Acessibilidade arquitetônica realizada no ambiente escolar/ Materiais e equipamentos utilizados pelo estudante/Recursos no ambiente escolar/Tecnologia Assistiva/Materiais a serem produzidos e adequados para o estudante/Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos.</p>	

**5 - Objetivos do AEE para as aprendizagens do estudante**

--

**6-Organização do AEE**

Frequência (número de vezes por semana para atendimento ao estudante): \_\_\_\_\_ Tempo de atendimento: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (em horas ou minutos) Composição do atendimento: (  ) individual  
(  ) em grupo

Outros:

**7-Atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no AEE pelo estudante**

<hr/> <hr/> <hr/>
-------------------

**8-Profissionais, familiar(es) e/ou instituições que deverão ser envolvidos no acompanhamento do desenvolvimento do estudante**

Equipe gestora da Unidade Escolar ( )

Professor regente ( )

Professor de Educação Física ( ) Família ( )

Outros:

---

---

**Instituições:**

**9-Avaliação dos resultados**

---

---

---

---

**10- Encaminhamentos**

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

Nome e Matrícula do(a) Professor(a) do  
AEE

---

Nome e Matrícula do(a) Orientador(a)  
Educativo(a)

---

Nome e Matrícula do(a)  
Coordenador(a) Pedagógico(a)

---

Nome e Matrícula do(a) Supervisor(a)  
Pedagógico(a)

**Orientações para o preenchimento do Formulário de Registro Anual do Plano de AEE****Observações Gerais e Específicas**

- A. Em se tratando de estudantes com altas habilidades/superdotação, este Formulário deverá ser preenchido somente para aqueles que concluíram o Período de Observação e foram efetivados no AEE-AH/SD.
- B. Os itens do tópico 3 deverão ser preenchidos em articulação com o psicólogo do AEE-AH/SD, quando se tratar de estudantes com altas habilidades/superdotação.