



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E
INOVAÇÃO (PROPI)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



GISLENE SOUZA ALVES

MULHERES COM DEFICIÊNCIA VISUAL DE CAMPO GRANDE (MS):
LEMBRANÇAS DA VIDA E DA ESCOLA

Campo Grande
2024

GISLENE SOUZA ALVES

**MULHERES COM DEFICIÊNCIA VISUAL DE CAMPO GRANDE (MS):
LEMBRANÇAS DA VIDA E DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC –, linha de pesquisa Formação de Professores, Culturas e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes

Campo Grande
2024

Ficha catalográfica

A479m Alves, Gislene Souza

Mulheres com deficiência visual de Campo Grande (MS): lembranças da vida e da escola / Gislene Souza Alves. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.
187 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.
Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes.

1. Educação 2. História oral 3. História de vida 4. Mulheres - Deficiência visual - Campo Grande (MS) I. Paes, Ademilson Batista II. Título
CDD 23. ed. - 305.48

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Bruna Peruffo Vieira – CRB 1/2959

GISLENE SOUZA ALVES

**MULHERES COM DEFICIÊNCIA VISUAL DE CAMPO GRANDE (MS):
LEMBRANÇAS DA VIDA E DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, Culturas e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como requisito para obtenção do título de Mestre em educação.

Aprovada em: _07___/_03___/_24___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ademilson Batista Paes (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a. Dr.^a Léia Teixeira Lacerda
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a. Dr.^a Magda Carmelita Sarat Oliveira
Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD- FAED)

[...] a luta contra as limitações da cegueira e suas consequências, compreendida numa abordagem social e histórica, revela a necessidade de se empreenderem ações em três dimensões: a prevenção da cegueira, enquanto produção social, dadas as péssimas condições de vida das camadas populares; ações educacionais que coloquem fim ao isolamento da pessoa cega e ao limite entre a escola especial e a escola regular; ao acesso ao trabalho criador em contraposição ao trabalho explorado, humilhante, assistencial (Caiado, 2006, p. 40).

AGRADECIMENTOS

À minha família (marido, filhos e mãe). Mãe, te agradeço por todo o cuidado com o Andrew, pois, sem sua ajuda, fazer mestrado seria impossível, já que nosso rapaz necessita de muita atenção, cuidado e amor – e isso você lhe dá de sobra.

Às protagonistas (Marina, Zenilda e Aparecida), por terem colaborado para o desenvolvimento desta pesquisa e ter partilhado suas experiências e histórias de vidas. E ao ISMAC pela gentileza com a qual me ajudou a encontrá-las e pela cedência do espaço físico para a realização das entrevistas.

Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação, pela partilha de conhecimentos e experiências, pois o período de aulas contribuiu muito para minha trajetória formativa.

Ao professor Ademilson, que me orientou nesta pesquisa e ajudou-me a torná-la possível.

À UEMS, por ter apoiado meus estudos por intermédio da bolsa de estudos PIBAP-UEMS.

RESUMO

O tema da pesquisa está delimitado no que é denominado pelos historiadores como “História da educação especial”. Ele se vincula à linha de pesquisa “Formação de professores, culturas e diversidade” e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero (GEPHIS/CNPq/2014). O objeto desta pesquisa aborda das “histórias de vida das estudantes com deficiência visual da educação de Campo Grande (MS)”, tendo como sujeitos colaboradores da investigação aquelas mulheres que estudem ou que tenham concluído seus estudos nessa cidade e estejam com idade superior a cinquenta (50) anos, posto que são pessoas com mais vivências para compartilhar. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições da trajetória escolar à vida social das mulheres com deficiência visual de Campo Grande (MS); já os específicos são realizar o levantamento de publicações científicas sobre o objeto de pesquisa (dissertações e teses); levantar o quantitativo de estudantes com deficiência visual na educação do estado de Mato Grosso do Sul; mapear a legislação sobre o atendimento desses sujeitos no estado de Mato Grosso do Sul a partir de 1979 e analisar a trajetórias de vida a partir dos eixos escolarização, convivência familiar, profissionalização. O estudo partiu da seguinte questão de investigação: quais foram as contribuições da escolarização para inserção social das estudantes com deficiência visual? Para tanto, elegeu-se a metodologia de pesquisa documental e qualitativa, nessa última se utilizou coleta de fontes orais (entrevista gravada) com questões abertas e fechadas previamente elaboradas pela pesquisadora. A metodologia foi delineada pelos pressupostos teórico-metodológicos da História Oral, bem como a história das mulheres, pois nossa fonte principal de investigação foram as entrevistas concedidas pelas mulheres, cuja leitura e interpretação primou pela compreensão proposta no objetivo geral e pela discussão dos assuntos comuns que foram apresentados pelas colaboradoras em suas histórias de vidas. E para as análises das entrevistas se fez um diálogo com documentos que norteiam a educação inclusiva e utilizou da perspectiva interseccional com a qual abordamos a categoria gênero. Os resultados demonstram que é imprescindível a continuidade do processo escolar inclusivo das pessoas com deficiência no ensino regular; porém as protagonistas da pesquisa destacaram a relevância de que esse seja readequado, tendo por exemplo, material pedagógico adaptado às necessidades dos estudantes com deficiência visual (braille e soroban) e professores capacitados para o seu atendimento educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. História Oral. História de vida.

ABSTRACT

The theme of the research is delimited by what is termed by historians as the “History of special education”. It is linked to the line of research “Teacher Education, Cultures and Diversity” and to the Study and Research Group on History, Education and Gender (GEPHIS/CNPq/2014). The object of this research deals with the "life stories of visually impaired students in education in Campo Grande (MS)", with the subjects of the investigation being women who study or have completed their studies in this city and are over the age of fifty (50), since they have more experiences to share. Thus, the general objective of the research was to analyze the contributions of the school trajectory to the social life of visually impaired women in Campo Grande (MS); the specific ones are to survey scientific publications on the object of research (dissertations and theses); to survey the number of visually impaired students in education in the state of Mato Grosso do Sul; to map the legislation on the care of these subjects in the state of Mato Grosso do Sul from 1979 and to analyze the life trajectories from the axes of schooling, family life, professionalization. The study was based on the following research question: what were the contributions of schooling to the social inclusion of visually impaired students? To this end, a documentary and qualitative research methodology was chosen, the latter using oral sources (recorded interviews) with open and closed questions previously prepared by the researcher. The methodology was based on the theoretical and methodological presuppositions of Oral History, as well as women's history, since our main source of investigation was the interviews given by the women, whose reading and interpretation was based on the understanding proposed in the general objective and the discussion of the common issues presented by the collaborators in their life stories. For the analysis of the interviews, we dialogued with documents that guide inclusive education and used the intersectional perspective with which we approach the gender category. The results show that the continuity of the inclusive school process for people with disabilities in mainstream education is essential; however, the protagonists of the research emphasized the importance of this being readjusted, with, for example, teaching materials adapted to the needs of students with visual impairments (braille and soroban) and teachers trained to provide educational assistance.

KEYWORDS: Women. Oral History. Life History.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
AFV – Avaliação Funcional da Visão
AVD – Atividades da Vida Diária
CAP/DV/MS – Centro de Apoio Pedagógico aos Deficientes Visuais do MS
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPNE – Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais
CCDT – Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos
CEADA – Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
CEDESP – Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial
CEE – Conselho Estadual de Educação
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CESH – Comitê de Ética com Seres Humanos
CNEC – Campanha Nacional de Educação para Cegos
CIA-BV/MS – Centro Interdisciplinar de Atendimento à Pessoa com Baixa Visão de Mato Grosso do Sul
CIEEP – Centro Integrado de Educação Especial
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência
CRAMPS – Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
GEPHIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero
IBC – Instituto Benjamin Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISMAC – Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas
MEC – Ministério da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS – Mato Grosso do Sul
NUESP – Núcleos de Educação Especial
OM – Orientação e Mobilidade
ONU – Organização das Nações Unidas
PCD – pessoa com deficiência
PEE – Plano Estadual de Educação
PIBAP – Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação

PNE/MS – Plano Nacional de educação de Mato Grosso do Sul

RBC – Revista Brasileira para Cegos

SED – Secretaria do Estado de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UIAPs – Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USAID – United States Agency for International Development

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos da educação especial nas escolas públicas e privadas de Mato Grosso do Sul – 2002-2013	85
Gráfico 2 – Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados no Mato Grosso do Sul (2015-2020)	87
Gráfico 3 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino – Mato Grosso do Sul (2016-2020)	88
Gráfico 4 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos que frequentam classes comuns (com e sem AEE) ou classes especiais exclusivas 2016-2020	89
Gráfico 5 - Percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade de federação – Brasil 2021	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matrícula inicial na Educação Básica, por dependência administrativa (1991-1994).....	83
Quadro 2 – Matrículas na Educação Básica por esfera administrativa – MS – 2021.....	90
Quadro 3 – Percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino no Mato Grosso do Sul em 2022.....	91
Quadro 4 - Informações gerais das entrevistadas	95
Quadro 5 - Resumo da infância	105
Quadro 6 - Dados das famílias (vida adulta)	106
Quadro 7 - Escolarização – dados gerais.....	106
Quadro 8 - Profissionalização.....	107
Quadro 9 - Contribuições da escola regular	115
Quadro 10 - Escolarização não formal – contribuições.....	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	26
2.1 Paradigma indiciário.....	26
2.2 História das mulheres: do silenciamento ao empoderamento	32
2.2.1 Direito à educação formal.....	43
2.3 História oral e história de vida.....	53
3 EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO MATO GROSSO DO SUL (1979- 2022)	63
3.1 Legislação Educacional de 1979 a 1990: o assistencialismo nas Classes Especiais	63
3.2 Legislação Educacional de 1990 a 2019: da integração educacional à inclusão.....	70
3.3 Cursos e salas	77
3.4 Alunos (dados estatísticos)	82
4. DA INFÂNCIA À PROFISSIONALIZAÇÃO: REGISTRANDO AS LEMBRANÇAS DA VIDA E DA ESCOLA	93
4.1 As protagonistas	94
4.2 História de vida das protagonistas	96
4.2.1 Resumo das histórias de vidas	105
4.3 Olhares às histórias de vida: discussões possíveis.....	108
4.4 Trajetórias escolares	108
4.4.1 Educação formal: o que aprenderam.....	108

4.4.2 Educação informal e atividades profissionais: Impactos	117
4.5 Reflexão sobre a questão da violência doméstica	121
4.6 Caminhos para uma educação inclusiva.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	133

APÊNDICE A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

APÊNDICE C – ENTREVISTAS REALIZADAS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória profissional e de vida se entrecruzam com a temática da pesquisa em educação especial. Sou sul-mato-grossense, nasci na cidade de Campo Grande (MS). Casada e mãe de dois filhos, dedico-me ao processo educativo há 16 anos. Moro em Campo Grande; a minha vida profissional começou quando me formei em Letras (Graduação Plena em Português/Espanhol) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na unidade de Dourados, no ano de 2007.

Minha carreira docente teve início como professora de Língua Portuguesa na Escola Municipal Arlene Marques de Almeida, em 2008. Segui trabalhando e estudando, fiz duas pós-graduações. No ano de 2012, quando minha filha Hellen tinha 4 anos de idade, senti interesse em fazer Pedagogia. Então, iniciei a minha segunda graduação. Ao concluí-la, no ano seguinte, tornei-me professora efetiva de Educação Infantil no município de Campo Grande (MS).

Minha aprovação neste concurso para professora chega praticamente quando meu segundo filho nasceu: o Andrew. Ele foi fruto de uma gestação turbulenta, pois, aos cinco meses de gestação, no ultrassom morfológico, veio a notícia de que teria uma criança especial. Recebi a notícia de que meu bebê tinha uma má formação cerebral (hidrocefalia). Depois que nasceu, descobri muitas outras dificuldades advindas da infecção por Zika Vírus, múltiplas deficiências, tais como a deficiência intelectual, física e visual.

Em 2018, eu fui aprovada no concurso de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação para o município de Campo Grande. Portanto, sou concursada 40 horas semanais. É notório que os docentes de escola pública enfrentam muitas adversidades quando recebem um discente especial no ensino regular; isso revela, em geral, as lacunas do processo formativo dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada que recebem nas escolas.

Além disso, os desafios do meu filho em frequentar o ensino regular com todas suas limitações físicas e visuais trouxe-me o interesse em buscar mais aperfeiçoamento profissional. Veio novamente à tona o desejo de cursar um mestrado, que me cativava desde a graduação em Pedagogia.

Com 4 meses de idade, o Andrew foi encaminhado para atendimentos na APAE de Campo Grande e também para o Instituto Sul-Mato-Grossense para cegos – ISMAC. Ele é atendido nesta última instituição até hoje: é acompanhado uma vez por semana. Agora, ele já completou 7 anos de idade.

Notei, desde muito cedo, os desafios de pessoas com deficiência visual, mas também o quanto essas pessoas alcançam autonomia quando fazem acompanhamento no ISMAC. Foi mais um motivo que me despertou interesse em estudar sobre a história de vida desses indivíduos.

Montei meu projeto para o mestrado na área de educação especial e fui aceita no Mestrado de Educação. Realizei as disciplinas do curso, tivemos diversas leituras sobre gênero e discussões correlacionadas à história das mulheres e a respeito de como foram sendo silenciadas por séculos e foi suscitando o interesse de relatar quanta as suas histórias de vida; posto que eu fui compreendendo mais a importância de valorizar a voz dos grupos sociais/culturais que foram marginalizados ao longo da história no Brasil.

Depois de muita reflexão com meu orientador, afinal, possuía o interesse em sobre a educação especial, fomos pensando em qual seria o objeto de estudo, chegou à delimitação do tema da pesquisa no que é chamado pelos historiadores como “História da educação especial”.

Pensamos em relacionar nosso tema com a experiências de vida e identidade de pessoas com surdez ou com deficiência visual e o fato de ter uma criança com deficiência visual em casa e perceber todas as suas dificuldades no processo educativo na escola regular, decidi deste modo, optar pela segunda opção e delimitamos que se iria pesquisar a história de vida de mulheres.

A seleção das colaboradoras para o estudo “Mulheres com deficiência visual de Campo Grande (MS): lembranças da vida e da escola” foi possível devido à colaboração do Instituto Sul-Mato-grossense para cegos – ISMAC, o qual é um espaço de referência no tratamento e acompanhamento pedagógico às pessoas com deficiência visual em Mato Grosso do Sul.

A presidência do ISMAC, juntamente com a Meire Falcon Diniz (funcionária), ajudaram-me na concretização da pesquisa, uma vez que realizaram uma intermediação no diálogo com as mulheres que poderiam ser entrevistadas. Também cederam o espaço, uma sala no instituto, para a realização das entrevistas.

Fui ao ISMAC e voltei de lá várias vezes; conversei com algumas mulheres, antes de chegar às protagonistas do estudo. Depois de dialogar com elas, cheguei à seleção das 3 participaram posteriormente das entrevistas.

Os critérios de inclusão na pesquisa foram os seguintes: ser mulher com deficiência visual, ter a idade mínima de 50 anos e aceitar participar espontaneamente da entrevista. Além

disso, outro critério de seleção foi o fato de ter uma relação com a educação escolar da cidade de Campo Grande (MS).

Marcaram-se as entrevistas individuais com as mulheres no instituto, combinaram-se data e horário com elas e sucederam-se as primeiras versões das entrevistas em maio de 2023. Realizou a escuta das histórias de modo acolhedor, ouvindo seus relatos por parte (infância, vida adulta, escolarização e profissionalização), utilizou-se o gravador. Obviamente, ocorreram risadas e outros momentos de comoção durante a realização da entrevista, nos quais tivemos que parar e depois recomeçar as entrevistas em respeito a elas.

Primeiramente, entrevistei Marina; depois Zenilda; e, por último, a Aparecida (nomes fictícios). Cada entrevista teve cerca de uma hora de gravação.

Após a qualificação do mestrado, que se realizou em agosto do mesmo ano, voltei a marcar as entrevistas e conversar novamente com as colaboradoras para acrescentar algumas informações às entrevistas em relação à infância e à escolarização das mulheres, que já haviam sido transcritas. Os novos fatos compartilhados se uniram aos dados anteriores.

As entrevistas foram marcadas no ISMAC. Desta vez, elas começaram com Zenilda no dia 8 de agosto de 2023. Sua entrevista durou 55 minutos. Seguiu-se a com Aparecida, no mesmo dia, mas no período vespertino. Teve duração de 50 minutos de duração. Por último, no dia 14 de novembro, eu voltei a conversar com Marina; a duração da entrevista foi de 1h e 5 minutos.

Depois que terminou o processo de entrevista, dediquei-me ao processo de análise das histórias de vida das mulheres, para mim, ficou ainda mais evidente a necessidade de que como sociedade precisamos pensar em políticas públicas voltadas ao processo educativo de pessoas com deficiência visual. Afinal, as protagonistas destacaram a relevância de professores capacitados para a realização do ensino para pessoas não videntes.

A pesquisa, permitiu-me ouvir histórias de vida de mulheres com deficiência visual, por conseguinte, fez-me compreender seus contextos sociais e culturais e entender as dificuldades em aprender convivendo com a cegueira e ter que estudar em período tardio. Suscitando em mim ainda mais a clareza de que como professores precisamos nos atentar cada vez mais às necessidades e especificidades de nossos estudantes na escola, pois as pessoas com deficiência necessitam de um suporte maior para que possam aprender.

1 INTRODUÇÃO

O tema da “história da educação especial” se vincula à linha de pesquisa “Formação de professores, culturas e diversidade” da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero (GEPHIS/CNPq/2014). Dentro desta temática, este estudo tem como objeto as lembranças da vida de mulheres com deficiência visual do Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas de Campo Grande (MS).

Elaboramos o projeto com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o roteiro semiestruturado de entrevista (anexo B e apêndice B deste trabalho, respectivamente) que foram submetidos à apreciação do Comitê de Ética com Seres Humanos (CESH) da UEMS pela Plataforma Brasil. Em maio de 2023, recebemos do Comitê o Parecer Consubstanciado de Aprovação n. 6.040.901, anexo a este trabalho.

Esse tema foi escolhido, pois, sabe-se que a educação inclusiva envolve o ir à escola, o participar de toda a rotina escolar; no entanto, ela não se limita, única e exclusivamente, ao processo de frequentar a escola, mas também engloba o participar da obtenção dos saberes históricos que são transmitidos e aprendidos nas aulas e em todas as demais atividades escolares.

Precisamos, contudo, avançar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes especiais no Brasil. Dessa maneira, com esta pesquisa, buscar-se-á analisar quais foram as contribuições da escolarização para a inserção social das estudantes com deficiência visual.

Optou-se por estudar a história de vida de mulheres, já que existe um silenciamento de suas vozes ao longo da História. Nesse sentido, há um déficit histórico de estudos sobre as mulheres.

Perrot (2005, p. 29) afirma que “A dificuldade da história das mulheres deve-se inicialmente ao apagamento de seus traços, tanto públicos quanto privados”. Essas foram excluídas por séculos dos espaços de poder e de fala pela igreja, pelos sistemas políticos e pela constituição familiar (o dever da mulher seria cuidar dos afazeres domésticos e da família).

Para fins de conhecer a produção científica que envolve a história de vida ou o processo de escolarização de pessoas com deficiência visual, pesquisamos trabalhos de mestrado e doutorado que podem ser acessados de maneira *online*, com conteúdo produzido em língua portuguesa-brasileira atendendo aos descritores de busca “história de vida” e

“deficiência visual” foram localizados nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT cerca de 61 trabalhos de mestrado e doutorado.

Selecionamos os 5 trabalhos a seguir foram elencados, porque dialogavam com a nossa temática de pesquisa ao abordar ou sobre as lembranças educacionais de pessoas com deficiência visual que desejam readequação do ensino regular, almejam um processo de ensino que contemplem às suas realidades e necessidades, tendo por exemplo, material pedagógico adaptado para que se insiram realmente no processo de ensino e aprendizagem. Apresentamos os trabalhos escolhidos e professor capacitado para o atendimento educacional às pessoas com deficiência visual.

A dissertação de Jarbas Marcelino Costa da Silva, defendida em 2016, com o título de “Educação inclusiva: um estudo autobiográfico sobre o processo de escolarização de um estudante com deficiência visual”, defendida em 2016, no programa de Mestrado em Educação Instituição de Ensino, busca analisar meu percurso de escolarização no ensino básico, a fim de estimular uma reflexão no ensino do aluno com deficiência visual.

Defende-se na pesquisa a ideia de que “[...] os conteúdos ministrados em sala de aula não podem ser considerados inflexíveis, pois o professor pode recriá-los, adaptá-los às necessidades das realidades de seus educandos” (Silva, 2016, p. 105).

A aproximação entre os trabalhos reside no fato de que nossas colaboradoras do nosso também defendem que é imprescindível a adaptação do ensino à realidade dos estudantes.

Ivone Silva de Jesus defendeu a tese “Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em educação matemática inclusiva” no ano de em 2017. A pesquisa teve por objetivo esboçar uma compreensão sobre como os alunos e seus responsáveis legais, em suas vidas pessoais e durante sua formação escolar, percebem o processo de escolarização no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Utilizou além da pesquisa bibliográfica e documental, as textualizações das entrevistas realizadas à luz da metodologia da História Oral praticada pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem). Chegou-se à conclusão de que “A inclusão não ocorrerá se os conceitos de padronização, normalidade e a idealização de discentes homogêneos forem perpetuados no ambiente escolar. Assim, esse trabalho contribui para a Educação Matemática (Inclusiva) trazendo novos elementos para a discussão” Rosa (2017, p. 8).

Esse estudo apresenta discussões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência visual, revelando a urgência de que a escola pense nas especificidades dos discentes, aproximando-se do nosso, porque as colaboradoras também relatam essa necessidade.

Em, 2017, a dissertação de Nádja Diógenes Maia com o título “Letramentos de reexistência e identidades da pessoa com deficiência visual de Limoeiro do Norte – CE: uma trajetória etnocartográfica”, busca analisar o processo de construção das identidades das pessoas com deficiência visual por meio dos letramentos vivenciados em sua organização sócio-política de luta por direitos.

Apontou-se, com os estudos, a necessidade de formação política das pessoas cegas do estado do Ceará, bem como de suas famílias, a respeito dos seus direitos ligados à escolarização e cidadania, assim como a necessidade de uma maior comunicação entre as demandas educacionais das pessoas cegas, com o poder legislativo e as políticas públicas de formação de professores e de inclusão escolar.

Nossas colaboradoras destacam a necessidade de se melhorar as Políticas Educacionais, proporcionando uma melhor formação do professor para trabalhar com as pessoas com deficiência visual no ensino regular.

Outro trabalho de interesse foi a dissertação “Educação matemática de estudantes com deficiência visual: histórias de vida não silenciadas”, de Maria Inez Vasconcelos da Silva (2021), apresentada à Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – Unesp, teve o objetivo analisar os aspectos inclusivos que perpassam a educação matemática de estudantes com deficiência visual, num entrelaçar de histórias de vida entre a pesquisadora, baixa visão, e a colaboradora cega desde a infância.

A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como recurso metodológico a análise da narrativa autobiográfica da pesquisadora e da história oral de vida da colaboradora, numa escuta sensível e real, por meio da entrevista semiestruturada.

Segundo Silva (2021, p. 9):

Os dados narrados por nós evidenciam uma grande luta interna (pessoal) e social para se permanecer nos espaços de formação, não bastando só a força individual de cada estudante com deficiência visual. As histórias de vida aqui narradas dão indicativos de que se torna urgente uma (re)organização e uma (re)significação da escola.

Portanto, aproxima-se do nosso trabalho, pois as nossas colaboradoras também destacam essa necessidade de reestruturar a escola regular.

A dissertação *03 entre 1000: enxergando os contextos de jovens estudantes com deficiência visual em Juazeiro-BA*, de autoria de Isaías Alves Rodrigues dos Anjos, foi defendida em 2019 e apresentada ao Programa de Pós-graduação Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A pesquisa quer compreender como jovens juazeirenses com deficiência visual, em idade escolar, percebem seus contextos escolares e urbanos.

A metodologia da pesquisa é qualitativa e teve como principais resultados:

[...] as dificuldades que mantém esses jovens afastados dos espaços escolares e urbanos; a diversidade de experiências desses jovens com materiais facilitadores como computador, sistema braille, lupa e celular; as barreiras que dificultam o aprendizado; o distanciamento das leis e documentos oficiais que garantem o direito desses jovens à educação; e as principais temáticas levantadas por eles: a Internet e o Bullying (Anjos, 2019, p. 5).

Assemelha-se da nossa pesquisa, posto que nossas mulheres também retrataram a necessidade de materiais adaptados, como o braille, por exemplo, para que possam realizar leituras de textos. Uma delas também relata o bullying que sofreu devido à sua deficiência visual.

Nota-se que o tema sobre história de estudantes com deficiência visual foi pouco estudado. Na cidade de Campo Grande, a temática relacionada às vivências estudantis de mulheres não foi encontrada em trabalhos de mestrado, mais um dos motivos que justificam a presente pesquisa, porque ela servirá como fonte para outros estudos sobre a educação especial no estado.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições da trajetória escolar à vida social das pessoas com deficiência visual de Campo Grande (MS). Já os objetivos específicos foram: realizar o levantamento de publicações científicas sobre o objeto de pesquisa (dissertações e teses); levantar dados sobre os estudantes com deficiência visual na educação do estado de Mato Grosso do Sul; mapear a legislação sobre o atendimento desses sujeitos no estado de Mato Grosso do Sul a partir de 1979; e analisar a trajetórias de vida a partir dos eixos infância, escolarização, convivência familiar e profissionalização.

Optou-se por concentrar a pesquisa na realidade das mulheres com deficiência da cidade de Campo Grande, capital de MS, por isso, um levantamento documental foi realizado nos sites de (Leis Estaduais: Mato Grosso do Sul e Legislações de MS) e nos diários oficiais. Buscaram-se tanto as legislações quanto às deliberações e os decretos estaduais que tratavam sobre a história da educação especial em Mato Grosso do Sul.

Fez-se uma investigação quanto ao quantitativo de estudantes matriculados na educação especial desse Estado foi realizado dos censos escolares do site do IBGE, INEP e QEDu, do Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PEE/MS, do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024) e de pesquisas como as de Anache (1991, 1994) Neres (2010), Kassar (2011) e Belato (2019).

Além disso, fez-se coleta de fontes orais (entrevistas gravadas) delineadas pelos pressupostos da história oral. Segundo Thompson (2006), a história oral é uma abordagem ampla, porque ela possibilita a interpretação da história, das sociedades e culturas em processo de transformação. Bem como, da história das mulheres, porque as elegemos como participantes da pesquisa.

Esleveu-se, mais especificamente, a metodologia da história de vida, que é uma das modalidades de estudo da história oral, porque ela favorece a realização de uma investigação científica que traz a *valorização das experiências das pessoas*.

O estudo teve enfoque qualitativo no levantamento de informações e foi delineado por um roteiro de entrevistas semiestruturadas. Este foi construído levando em consideração os seguintes *eixos norteadores*: infância, escolarização, convivência familiar e profissionalização.

As entrevistas foram gravadas individualmente no ISMAC em 2023, transcritas pela pesquisadora e, posteriormente, analisadas.

Buscamos reviver as experiências da vida das mulheres por intermédio da análise de suas memórias¹, essa que surge das vivências, estabelece uma relação vital com o passado (Ginzburg, 2001).

Para a história oral, “a memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente” (Ferreira, 2002, p. 321). Quando relembremos o passado, o associamos ao tempo presente.

E para que elas revivessem as lembranças da vida durante a realização das entrevistas, nós as deixamos falar livremente sobre cada eixo norteador do roteiro, para que, deste modo, dêssemos um destaque à história pessoal de cada mulher. Afinal, “se temos um universo com,

¹ “[...] memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total” (Chauí, 1995, p. 125); ela é o espaço, no qual guardamos são as nossas recordações/lembranças do que vivemos e experienciamos ao longo da vida.

por exemplo, 20 depoentes, são 20 histórias exclusivamente singulares, únicas, complexas e diferentes umas das outras, principalmente se escolhermos trabalhar com as histórias de vida” (Liblik, 2021, p. 280).

Todas as colaboradoras trouxeram como resposta aos questionamentos das entrevistas as suas experiências de vida. Por questões éticas da pesquisa, optou-se por resguardar a identidade das três mulheres entrevistadas, chamando-as pelos nomes fictícios de Marina, Zenilda e Aparecida.

Elas são atendidas no Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas, possuem origem humilde² e por diversos motivos (casamento, trabalho, família etc.), elas só conseguiram estudar até o atual Ensino Fundamental³. Marina estudou até o 8º ano e Zenilda e Aparecida estão fazendo a EJA fase 2⁴, mas não o concluíram.

Percebeu-se pela pesquisa realizada que há uma notável descontinuidade no processo de escolarização dessas mulheres com deficiência visual. Diante disso, esta pesquisa é justificada, porque possibilitará a compreensão de como se realizou o processo de ensino dessas estudantes que vivem em Campo Grande (MS).

Feitas as devidas considerações introdutórias, nosso trabalho segue dividido e organizado da seguinte maneira:

Na “Apresentação”, tratamos de nossa trajetória de vida pessoal, contextualizando-a com o tema da pesquisa. Aborda-se também como se deu a realização das entrevistas com as mulheres com deficiência visual.

Na seção 1, “Introdução”, abordamos sobre o tema e sua justificativa, relaciona-se o levantamento da produção científica em que são explicitadas pesquisas que apresentam histórias de vida de pessoas com deficiência visual que buscam uma reorganização da proposta de ensino das escolas regulares para se aproximar mais de suas realidades e necessidades de aprendizagem e também se apresenta a organização da pesquisa por seções.

Na seção 2, “Referencial teórico”, promovemos discussões sobre o paradigma indiciário, porque é um estudo que se atenta aos fatos da vida e aos acontecimentos

² Origem humilde refere-se ao pertencimento às classes sociais menos favorecidas economicamente; trata-se de pessoas que vivem de forma modesta e pertencem à classe trabalhadora.

³ Na década de 1960, chamava-se ensino primário. O Ensino Fundamental tem nove anos de duração, “[...] mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006” (Brasil, 2010, p. 1).

⁴ Fase 2 – Corresponde do 6º ao 9º ano do Ensino Regular (séries finais do Ensino Fundamental) (Seed-PR, 2018).

individuais históricos, o estudo do indiciarismo sublima as particularidades da história individual e coletiva de cada pessoa, permitindo que se conheça sobre sua história de vida. Isso contribui para que haja a valorização da história das mulheres, as quais foram – e ainda permanecem, de certa forma, – excluídas pela sociedade. Essa exclusão se materializa, por exemplo, na violência doméstica e na discriminação de gênero (diferenciação salarial no exercício de uma mesma função no trabalho, por exemplo).

Também abordamos nessa seção sobre a história oral e sobre a história de vida como metodologias para a pesquisa, pois um estudo oral permite realizar um registro histórico sobre a vida das mulheres (biografia, vida escolar e mundo do trabalho), uma vez que é uma “[...] forma de pensar a sociedade contemporânea” (Meihy; Holanda, 2010, p. 13).

Relata-se a história das mulheres do seu silenciamento histórico até seu empoderamento, posto que essa nos dá suporte para discutir com as histórias de vida das colaboradoras e também trouxemos discussões sobre o direito à escolarização formal das mulheres com deficiência visual.

Na seção 3, “Educação das pessoas com deficiência visual no Mato Grosso do Sul (1979- 2022)”, há um estudo sobre esses estudantes na rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul, pois nosso enfoque é a capital desse estado (Campo Grande).

Apresentamos as legislações que amparam o ensino das pessoas com deficiência visual no estado; bem como realizamos um mapeamento dos cursos e salas onde esses estudantes eram atendidos e a reunião dos dados estatísticos sobre suas matrículas na educação básica, primordialmente na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Já no tópico 4, “Da infância à profissionalização”, há o registro a respeito das histórias da vida e da escolarização das mulheres com deficiência visual de Campo Grande (MS). Para tanto, primeiramente de forma geral, fez-se o relato geral sobre suas vidas, destacando-se suas lembranças da infância à profissionalização no intuito foi compreender quem são as mulheres protagonistas da pesquisa.

Desde o início concomitantemente aos relatos da história de vida das protagonistas já se realizou um diálogo com a história das mulheres e com a história oral; bem como uma interseccionalidade com gênero e com documentos que orientam para uma educação inclusiva.

Pretende-se que a pesquisa venha colaborar com a compreensão de como se realizou o processo de ensino das estudantes com deficiência visual que frequentaram ou frequentam as instituições escolares de Campo Grande (MS) e permitir que se repensem as estratégias e as metodologias de ensino para tais estudantes no estado. Também que possa, assim, contribuir

para um processo de ensino mais inclusivo e de qualidade para os estudantes com deficiência visual no Mato Grosso do Sul.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção, trataremos dos referenciais teórico-metodológico que se utilizaram para realizar o estudo da história de vida das protagonistas, referendando-nos nos indícios presentes no paradigma indiciário, na história das mulheres e na história oral com enfoque na história de vida.

2.1 Paradigma indiciário

O historiador italiano Carlo Ginzburg ultrapassou as características do estudo da historiografia tradicional, posto que levou em consideração em seus estudos, “outros recursos além dos documentos, testemunhos, biografias de grandes líderes e provas ‘irrefutáveis’. Ele se dedicou a examinar ‘pistas’, ‘sinais’ ou ‘indícios’ reveladores acerca dos fenômenos históricos” (Aroucha, 2018, p. 24, grifo do autor).

O autor (Aroucha, 2018) explica que foi por volta do século XIX que surgiu um novo método epistemológico para as Ciências Humanas; assim, o teorizou e o estudou em seu livro “Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história”.

Trata-se de uma técnica de pesquisa teórico-metodológica de origem milenar que se remete às origens da própria humanidade, começando com a caça; desvelando-se “[...] o paradigma epistemológico que lhe corresponde sob distintas nomenclaturas: ou ‘indiciário’ ou ‘venatório’ ou ‘divinatório’ ou ‘semiótico’” (Pires, 2013, p. 27, grifo do autor), contudo ficou mais conhecido como paradigma indiciário.

O método de pesquisa do indiciarismo prima por uma análise do residual, do singular ou do episódio, o que “[...] está fundamentado na investigação de ‘pistas’, ‘sinais’ ou ‘indícios’ reveladores acerca dos fenômenos da realidade: trata-se do *Método Indiciário*” (Coelho, 2007, p. 2, grifo nosso). Pretende-se com ele decodificar a realidade pelos seus pormenores, porque nos permite a compreensão da realidade opaca e do social das pessoas por intermédio de pistas e de sinais expressos em ações nas experiências da vida dos indivíduos.

Esclarece-se no texto de Ginzburg (1989, p. 143, grifo do autor) que as raízes históricas do paradigma indiciário estão entre 1874 e 1876, quando surge “[...] na *Zeitschrift für bildende Kunst* uma série de artigos sobre a pintura italiana”. Os textos explicavam como identificar quem era o verdadeiro autor da obra de arte pelos detalhes negligenciados pelos

falsificadores. Esses artigos foram assinados por Ivan Lermolieff e traduzidos para o alemão pelo desconhecido Johannes Schwarz. Os textos alvitavam sobre um

[...] método novo para a atribuição da autoria dos quadros antigos em que se recomendava examinar os pormenores considerados desprezíveis e, conseqüentemente, não observados pelos imitadores no original, fato que gerou polêmicas na época (Baptista, 2015, p. 566).

Desvendou-se posteriormente que a proposta sobre a atribuição da autoria dos quadros antigos, na verdade, era do historiador de arte Giovanni Morelli. Nesses artigos, ele versou sobre um método artístico que instiga a curiosidade pelos mínimos detalhes, pelos pormenores desprezados e não captados pelos imitadores na hora de copiar a obra original.

Nesse método há a busca por “[...] pistas talvez mais infinitesimais que permitem captar a realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (Ginzburg, 1989, p. 150). Isso propicia ao historiador a compreensão de contextos reais de uma determinada época ou de uma sociedade até então não compreensíveis.

Ginzburg (1989) destaca que o paradigma indiciário, embasando-se na semiótica, firmou-se como método entre os anos de 1870 a 1880, nas Ciências Humanas; entretanto, explica que não surgiu exatamente no século XIX.

Consoante com o autor, as raízes do indiciarismo eram mais antigas e reportam-se ao mundo dos caçadores que há milênios desenvolveram-no ao criar táticas para aprimorar a caça de animais. Eles buscavam por sinais e por indícios deixados pelos animais na mata para os encontrar. Ginzburg (1989, p. 151, grifo nosso) explica que

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis [...] Aprendeu então a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.

Nota-se que esse paradigma de investigação está relacionado à própria essência do homem, ao início da atividade intelectual do homem e do seu processo “evolutivo”, pois a humanidade, segundo o autor, aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas dos movimentos dos animais. Elas que estavam invisíveis à princípio e, por mérito de sua capacidade observadora, o homem, então, conseguia enxergar além do que estava visível para tentar capturar suas presas. Para Coelho (2007, p. 6):

A importância atribuída à caça não advoga a supremacia desta atividade na evolução da humanidade, mas pretende tão somente identificar e interpretar a investigação humana da realidade baseada em indícios [...] A investigação indiciária estava

presente em todas as atividades humanas que dependiam estritamente da análise dos detalhes.

A caça é importante para o paradigma indiciário no sentido de que ajudou o homem a investigar e a analisar a realidade buscando por indícios ocultos, verificando-a por intermédio dos detalhes, para que possa, então, obter sucesso em sua empreitada.

Segundo Ginzburg (1989), na antiga Mesopotâmia, temos o paradigma venatório, baseado na adivinhação voltada para o futuro. Nele há o reconhecimento de uma realidade ínfima que procura pistas do futuro, das conjunturas ou dos acontecimentos, as quais não se relacionam com as vivências do observador, e sim do elemento/fato observado.

No paradigma venatório tinha-se “[...] uma atitude orientada para análise dos casos individuais reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios” (Ginzburg, 1989, p. 154).

Na Grécia, o paradigma indiciário também se mantém implícito, pois com surgimento de novas disciplinas, modificou-se a forma de compreensão da história da humanidade, que deixa de ter somente o viés da divindade, Ginzburg (1989, p.154-5) afirma que há:

[...] constituição de disciplinas novas, como a historiografia e a filologia, e a conquista de uma nova autonomia social e epistemológica por parte das antigas disciplinas como a medicina. O corpo, a linguagem e a história dos homens foram submetidos pela primeira vez a uma investigação sem preconceitos, que por princípio excluía a intervenção divina.

Conforme o autor (Ginzburg, 1989), pela primeira vez se estuda o corpo, a linguagem e a história da humanidade desvinculando-a da intervenção divina. Por exemplo, registra-se na medicina minuciosamente os sintomas de cada doença.

No Período Moderno, iniciado no século XVI, Ginzburg (1989) afirma que surgem novas tendências epistemológicas, as quais apregoavam a valorização do saber científico, como fazia Galileu. A centralidade do saber se voltava em maior ou menor grau para o elemento individual das disciplinas. Essas tendências prevaleceram sobre o paradigma indiciário.

Já a partir do século XVIII, com as mudanças científicas, as tendências epistemológicas se embasaram em generalizações, deixando o observador cada vez mais distante do objeto de estudo. Deste modo,

A partir do século XVIII, a ciência moderna, cuja linguagem depurada e abstrata afasta-se dos dados sensíveis, promoveu uma ruptura com as práticas cotidianas, sacrificando, em detrimento da generalização, o

conhecimento dos elementos individuais. Surge a tendência, conforme Ginzburg (1991), de se eliminarem os traços individuais dos objetos, aumentando a distância emocional do observador. Também é interessante observar que as classes dominantes passam a se apropriarem dos saberes de artesãos, camponeses e cidadãos comuns. Exemplo disso é a ilustração apresentada por Ginzburg (1991), afirmando que o uso das impressões digitais para controle social resultou da expropriação dos saberes indiciários da população da China, sobretudo em Bengala, que tinha por costume imprimir nas cartas e documentos uma ponta de dedo borrada de piche ou tinta (Pimentel; Montenegro, 2007, p. 187, grifo nosso).

Para as autoras, as classes dominantes apropriaram-se dos conhecimentos indiciários e não indiciários da população (artesãos, camponeses e cidadãos comuns), exacerbando o processo de aculturação das pessoas, tornando o conhecimento generalizante que tem como “[...] símbolo e o instrumento principal a *Enciclopédie*” (Ginzburg, 1989, p.167, grifo do autor).

Continuando o apanhado histórico, o autor afirma que o paradigma indiciário percorre várias disciplinas das Ciências Humanas, formando

O tapete que chamamos a cada vez, conforme os contextos, de venário, divinário ou semiótico. Trata-se, como é claro, de adjetivos não-sinônimos, que no entanto remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo de métodos ou termos-chave. Ora entre os séculos XVIII e XIX com o surgimento das “ciências humanas”, a constelação das disciplinas indiciárias modifica-se profundamente: aparecem novos astros destinados a um novo crepúsculo, a frenologia, ou a um grande destino, como a paleontologia, mas sobretudo afirma-se, pelo seu prestígio epistemológico e social, a medicina (Ginzburg, 1989, p. 170, grifo do autor).

Surgem como novas disciplinas indiciárias: a frenologia, a paleontologia e a medicina, essas que o propagaram na sociedade e na ciência.

No século XIX, a tríade da semiótica médica dos estudos de Morelli, Freud e Conan Doyle se integrou como um dos aspectos estruturantes do método de investigação indiciária, pois, de acordo com Coelho (2007, p. 26-7),

Nos três casos, o modelo da semiótica médica fundamentou a valorização dos pormenores. A medicina constitui uma ciência que se empenha exaustivamente no diagnóstico de doenças inacessíveis à observação direta. O médico elabora sua análise considerando sintomas que se manifestam de forma imediata, porém não despreza os sintomas que se apresentam de forma indireta ou imperceptível.

Na semiótica do paradigma indiciário, o médico faz a análise de doenças na observação dos detalhes e na análise dos pormenores de modo indireto, considerando-se o imperceptível nos sintomas; duvidando das evidências e procurando pistas reveladoras para

promover possíveis curas às doenças. Deste modo, utilizando-se de Morelli, Freud e Conan Doyle, Ginzburg faz uma

[...] tripla analogia “Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” traz, como referencial, pistas mínimas e aparentemente insignificantes, que permitem desvendar “uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”. (GINZBURG, 1991, p. 150). Assim, o modelo indiciário emerge, trazendo uma importante contribuição na medida em que desvela o não dito, o que não está revelado claramente, com as contradições, pausas, silêncios, lapsos, negações e repetições e com o relato da história de vida, buscando no passado explicações para o presente e, quem sabe, subsídios para projetar o futuro (Pimentel; Montenegro, 2007, p. 188, grifo nosso).

Esse método trouxe, de acordo com Pimentel e Montenegro (2007), uma grande contribuição para se captar o que não foi dito, o que não está revelado claramente, as contradições, as pausas, os silêncios, os lapsos, as negações e as repetições.

A analogia das “pistas” dos sintomas com Freud, dos “indícios” com Sherlock Holmes e dos “signos pictóricos” com Morelli permite, segundo Ginzburg (1989) entender que são nos detalhes que se revelam o que está oculto. Assim, por exemplo, analisando traços não específicos do autor, descobrirá-se qual é a obra original e qual é réplica dela, pois o falsificador copiará as características marcantes da obra, mas falhará em não se atentar em outras especificidades “insignificantes” produzidas na obra verdadeira.

Assim, transportando o paradigma indiciário para a nossa pesquisa, ele dialoga com as particularidades de cada história de vida narrada, ajudando a valorizá-las em seus pormenores e em suas singularidades; porque esse não se baseia nas características mais vistosas da situação pesquisada, porém se atenta aos indícios, às vezes imperceptíveis, em sintomas, em signos pictóricos, em dados marginais e em pistas (GINZBURG, 1989).

Também permitem com a utilização das pistas, dos indícios e dos sinais, o pesquisador pode trazer à tona o não dito, o que não está revelado claramente, nas contradições, nas pausas, nos silêncios, nos lapsos, nas negações e nas repetições das falas das mulheres durante as entrevistas; porquanto, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios que permitem decifrá-la. [...] Essa idéia constitui o ponto essencial do paradigma indiciário” (Ginzburg, 1989, p. 177).

O método de estudo do indiciarismo compõe as “Ciencias de la Subjetividad” ou “Ciencias Conjeturales”, que foi definida por Pulice, Manson e Zelis (2001) em sua pesquisa *La práctica de la investigación en relación al pensamiento mágico, la conjetura, el*

paradigma indiciario y la ciencia moderna. Os autores explicaram que esse tipo de pesquisa se contrapõe às ciências exatas, às ciências formais e às ciências experimentais e naturais.

Elucida-se que neste método científico para poder interpretar a realidade (que é multifacetada) é importante a utilização da intuição, do golpe de vista, da observação dos pormenores e da subjetividade (Coelho, 2007). Essa técnica de observação da realidade

[...] inclui dentro das operações e técnicas da sua prática a abordagem metódica do “surpreendente”, do imprevisto, do anômalo, do ainda não decifrado, do real... Quanto à observação, em um caso já estará orientada e restrita, delimitada de antemão; por outro lado, a uma observação aberta a descobrir pistas ainda não decifradas ou estabelecidas, ou seja, usar o que Peirce chamou de “observação abstrata” (Pulice; Manson; Zelis, 2001, p. 95-96, grifo dos autores, tradução nossa).

No paradigma indiciário, usam-se métodos de observação dos abstratos para buscar compreender o que não está perceptível ao olho, o que parece indecifrável ao historiador, incentivando-o a investigar as pistas deixadas para compreensão do objeto em estudo.

Em nossa pesquisa, fizemos a escolha de utilizar o método do paradigma indiciário para remontar à trajetória de vida das mulheres com deficiência sul-mato-grossense, pois ele é um método de pesquisa que “[...] consiste na valorização dos pormenores, dos gestos inconscientes, dos detalhes, das particularidades insignificantes, geralmente imperceptíveis e negligenciados pela maioria dos pesquisadores” (Pimentel; Montenegro, p. 181).

Há a valorização dos pormenores quando se realiza um estudo embasado no paradigma indiciário. Busca-se na pesquisa as particularidades da vida e história das mulheres especiais, analisando-as, posto que a pesquisa em história de vida traz a “[...] possibilidade de abordar aspectos da vida privada, valendo-se do fato de que os *vestígios de que o pesquisador se utiliza não são fixos* (Guarinello, 1988, p. 61- 5 *apud* Pereira, 2000, p. 122).

Em suas lembranças e relatos de experiências de vida buscaremos desvelar os ocultos e encontrar as contribuições da escolarização para a inserção social das mulheres de nossas protagonistas; afinal

O historiador, por vezes (ou muitas vezes), estabelece vínculos, relações e paralelismos que nem sempre estão diretamente documentados. Estas inferências são construídas como conjeturas delineadas por aspectos constituintes do contexto (econômico, social, político, cultural ou mental) onde os aspectos pesquisados aparecem. Estes aspectos estão atrelados a uma corrente ou cadeia de relações interdependentes e estruturantes da realidade total (Coelho, 2007, p. 95-96).

Cabe ao historiador estabelecer vínculos, relações e paralelismos com os registros das entrevistas e realizar inferências com o contexto (econômico, social, político, cultural

ou mental) do sujeito entrevistado. Portanto, utiliza-se das ideias do paradigma indiciário para poder compreender também o contexto histórico educacional em que se inseriram as protagonistas de nossa pesquisa.

2.2 História das mulheres: do silenciamento ao empoderamento

Cardoso (2021), enquanto mulher participante do movimento de mulheres com deficiência em Campo Grande (MS), aponta que a violência contra a mulher com deficiência se configura como um problema de ordem social ainda invisível na sociedade. A autora destaca que as pessoas com deficiência enfrentam silenciamento, seja por falta de oportunidade de espaço de fala, seja por impedimento efetivo, cabendo, muitas vezes, que as pessoas que não possuem deficiência falem por elas.

Em sua trajetória como profissional da educação inclusiva, a autora investiga a realidade de mulheres e meninas com deficiência em situação de violência de gênero e aborda a importância de também dar voz às mulheres, para que elas possam conquistar visibilidade e protagonismo (Cardoso, 2021).

Por gênero, tendo base nos estudos de Saffioti (2001; 2004) e Cardoso, Pinto e Lacerda (2021), entendemos um conceito de construção social das percepções de masculino e feminino. Gênero pode ser entendido como

[...] “um aparelho semiótico”, “símbolos culturais evocadores de representações”, “divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades” e como “uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e mulher-mulher” (Cardoso; Pinto; Lacerda, 2021, p. 24, grifo das autoras).

Dessa forma, Cardoso, Pinto e Lacerda (2021), em abordagem com base nos pressupostos de Butler, destacam que ser mulher também é uma questão de construção social, desenvolvida na relação com a cultura. Portanto, não se trata de uma identidade fixa, estável e imutável.

A identidade da mulher – sendo que não deve ser entendida como uma relação entre gênero e sexo – se constrói a partir de um discurso já socialmente estabelecido. Nesse sentido, “sexo e gênero são construções discursivas e, por isso, acabam sendo ‘limitadas’ pelas estruturas de poder, isto é, estruturas binárias preestabelecidas pela cultura, pelos discursos hegemônicos” (Cardoso; Pinto; Lacerda, 2021, p. 26, grifo das autoras).

Acerca da violência de gênero, Saffioti (2004) leva o debate à observação da estrutura social, perpassando desde as sociedades de caça e coleta, que já se apresentavam-se divididas com funções separadas pelo gênero – a primeira de responsabilidade dos homens e a segunda função das mulheres. Embora, para a autora, esta divisão ocorresse devido à necessidade de aleitamento dos bebês, foi paulatinamente se organizando até culminar na dominação masculina da sociedade.

O processo de dominação se deu pela criação de sistemas simbólicos de forma lenta e gradual, resultando em uma organização patriarcal que se apresenta entre 5.200 e 2.600 anos – em comparação da existência humana, que se sugere ter entre 250 mil e 300 mil anos.

Ainda de acordo com Saffioti (2004), o patriarcado pode ser entendido como fenômeno social e histórico que se estabelece na construção social institucionalizada embasada na divisão hierárquica entre os gêneros (masculino e feminino), e na divisão sexual do trabalho. Essa relação de base material, de cunho civil e hierárquico, encontra-se em todos os espaços e reflete em uma percepção de que o homem pode subjugar a mulher.

Na sociedade patriarcal, ou seja, onde o gênero masculino é privilegiado em detrimento do gênero feminino, o homem é o que detém o poder e este, por sua vez, determina as condutas a serem seguidas pelas diferentes categorias sociais.

Saffioti (2001, p. 116) aponta que “a ordem patriarcal de gênero, rigorosamente, prescinde mesmo de sua presença física para funcionar. Agentes sociais subalternos [...] asseguram a perfeita operação da bem azeitada máquina patriarcal”.

Trata-se da estruturação social da propriedade, dos poderes, do mando, dos territórios e das condutas: propriedade e poder sobre os corpos, a sexualidade e as condutas sexuais dos gêneros não-masculinos, sobre os territórios públicos no mercado de trabalho, nos postos de decisão e direção e na política (Faleiros, 2007, p. 62).

Complementa Faleiros (2007, p. 63) que a violência em uma sociedade patriarcal “[...] se realiza de diversas formas: identitária, física, psicológica, sexual, institucional, social e politicamente. Articuladas, elas constituem o arsenal de que dispõe o gênero masculino para manter seu poder sobre os outros gêneros”.

Para a Saffioti (2004), é impossível dissociar a organização social patriarcal da violência de gênero, uma vez que, nessa construção simbólica, a violência tem caráter masculino, pois se relacionam à força, à potência e à dominação, características socialmente ligadas à percepção do gênero masculino.

A violência de gênero, nesse aspecto, é uma autorização tolerável para que o homem possa exercer sua força, sua potência e sua dominação. Por outro lado, à mulher cabe características e funções dóceis, sensíveis e sujeitas ao homem (Saffioti, 2004).

De acordo com Cardoso, Pinto e Lacerda (2021), os discursos de poder – que corroboram a dominação – são socialmente construídos justamente por aqueles que detém o poder e a dominação, como mecanismo de manutenção de suas posições sociais.

Essas formas de organização nos foram por muito tempo apresentadas como naturais, ou seja, ligadas à inscrição de diferenças biológicas dos corpos, em que se destacam, por um lado, a maior força física do homem, sua capacidade de raciocínio lógico e, pelo outro, a responsabilidade pela gestação e amamentação dos filhos/as da mulher, assim como sua maior sensibilidade afetiva inata. Esses enunciados legitimaram como verdade a superioridade masculina como determinada pela natureza (Silveira; Nardi; Spindler, 2014, p. 324).

A violência de gênero, além de um problema social, é uma questão de saúde pública, cabendo entendê-la a partir de uma análise profunda da sociedade, do seu contexto histórico e social (Flores; Santos; Brandolt, 2017). A violência de gênero é observada em todas as classes sociais, de diferentes formas, e ocorre por múltiplos fatores.

Saffioti (2004) explica que os diferentes tipos de violência – física, moral, sexual, emocional – não ocorrem de maneira isolada, principalmente quando observados no seio familiar e doméstico.

Até mesmo os Direitos Humanos foram pensados tendo como norte o gênero masculino. Tendo como marco a Revolução Francesa, os direitos humanos foram declarados no documento *Declaração dos Direitos Humanos do Homem e do Cidadão*; de acordo com a autora, Olympe de Gouges foi guilhotinada ao elaborar uma versão feminina da Declaração (Saffioti, 2004).

Ao abordar amplamente a questão de violência de gênero, Soares (1999) aponta que é recente o reconhecimento de que a violência doméstica e familiar deve ser combatida. E que nem sempre a violência contra a mulher foi considerada violência (Soares, 1999; Flores; Santos; Brandolt, 2017).

Silveira, Nardi e Spindler (2014) destacam que, durante séculos, a violência de gênero foi sofrida de forma silenciosa e individual, e mantida pelos princípios da vida privada. Assim, tanto a atenção à mulher quanto a demarcação de formas de dominação masculina são recentes, pós-movimento feminista – cuja primeira onda se deu em meados da década de 1960.

Del Priore (2000) corrobora esse entendimento, reunindo dados que nos ajudam a compreender que o silenciamento secular da mulher advém da organização social do patriarcado. Ao retomar o panorama histórico da mulher no Brasil, a autora relata que, na chegada dos portugueses a estrutura social dos povos indígenas era similar ao período de transição entre o paleolítico e o neolítico, em que as sociedades dependiam da caça, da pesca e da coleta, com agricultura rudimentar (Del Priore, 2000).

O trabalho era, dessa maneira, dividido por sexo ou faixa etária. Ao passo que ao homem era destinado a guerra, caça, pesca, liderança, construção e relações externas; à mulher cabia o plantio, colheita, preparo de alimentos, fabricação de objetos, tecelagem, limpeza, organização do espaço, criação de animais e cuidado com os filhos.

Nesse aspecto, o casamento, entre os povos indígenas, visava a alianças entre aldeias, reforço de laços de parentesco. Era possível a separação dos casais e novos acordos de casamento; havia liberdade sexual antes do casamento, embora o adultério feminino fosse reprovado. No entanto, a poligamia⁵ era considerada normal.

Ainda de acordo com Del Priore (2020), nesse aspecto, homens brancos e mulher indígenas se “amancebaram”, desenvolvendo conexões entre os colonizadores e o povo indígena, principalmente o tupi. Em relação similar, os brancos no Brasil também mantiveram relações com as mulheres negras escravizadas – advindas, majoritariamente de sociedade patriarcais de estruturas sociais rígidas e tradições religiosas, cujo poder estava na mão do homem, o qual poderia ter várias esposas, que após casamento tinham predominantemente o papel de mãe-esposa.

No entanto, nas sociedades africanas, a mulher era a chefe financeira da casa, recebendo também um dote no ato de casamento. As mulheres africanas podiam ocupar posições de chefes de clãs e até mesmo podiam lutar em guerras – como no caso das mulheres do Daomé, atual Benin.

A posição da mulher no Brasil estava, em grande medida, influenciada pelos dogmas católicos, que identificavam a mulher como o mal da Terra. Sob uma luz de conflito, a mulher pecadora deveria dedicar-se a Deus e a pagar por seus pecados, através de subserviência e domesticação de seu desejo. Mesmo a divergência protestante de Lutero em relação à ortodoxia da Igreja não alterou a visão da mulher como criatura inferior e reprodutiva (Del Priore, 2020).

⁵ Pessoa que possui relacionamento aberto; que se relaciona com muitas esposas ou muitos maridos (DI, s.d.).

Nesse contexto, a estrutura familiar social não difere da proposta europeia do Concílio de Trento: a família deveria ser formada e sacralizada diante de Deus, abençoada em matrimônio – que no Brasil só passou a existir em 1707 –, sob os valores católicos de moral.

A historiadora lembra que, a despeito dessa hegemonia proposta, não se exclui da existência outras formas de organização familiar e de postura esperada das mulheres (Del Priore, 2020). Afirma que, ao passo que havia meninas para se casar, também havia visionárias, ladras, bígamas, cristãs-novas, feiticeiras, ciganas, bem como índias, negras e mesmo europeias que destoavam da norma esperada (Del Priore, 2020).

Outro fator importante incluía as dimensões continentais brasileiras, que dificultavam a imposição de um tipo único de estrutura familiar (Del Priore, 2020). Nesse aspecto, segundo a autora, há o que é chamado de matriarcado da pobreza (Del Priore, 2020). Já no século XVIII, famílias compostas por agregados e filhos de pais diversos tinham por autoridade a mulher mais velha – a avó ou a mãe –, cuja liderança ajudava na luta pela sobrevivência.

Como aponta a historiadora, essas mulheres, geralmente de classes econômicas baixas, cuidavam de comércios, de lavouras, de plantações, de animais domésticos, prestavam serviços de lavar, costurar, tecer, bordar, fazer doces, plantar e até se prostituíam (Del Priore, 2020).

Nessas estruturas, familiares também ocorriam o que Del Priore (2020) chama de “união à moda da terra” – similar ao que ocorria entre brancos e indígenas no período da chegada dos portugueses –, embora condenada pelas autoridades civis e clericais. A historiadora ainda aponta que é justamente esse arranjo de união o responsável pela miscigenação (Del Priore, 2020).

Novos dados do silenciamento feminino são trazidos por Perrot (2014), em estudo sobre a organização urbana europeia do século XIX. A autora traça um quadro da retirada gradual da mulher do espaço público e político, em um processo que, inicialmente, as cala, para então delimitar sua existência a uma presença muda, e, finalmente, fazê-las desaparecer do cenário completamente (Perrot, 2014). Em outras palavras, a política popular foi estabelecida no processo da exclusão das mulheres de sua ação.

O silenciamento e exclusão social dá lugar ao uso e investimento simbólico do corpo da mulher em alegorias femininas representando diferentes faces: a mãe nutridora, a República, a guerreira representante do Império, musas que inspiram grandes homens. Somam-se a estas as representações religiosas como Maria, a Virgem, e santas igualmente castas (Perrot, 2017). Em outras palavras, o silenciamento da mulher

Esboça-se um triplo movimento no século XIX: relativo retraimento das mulheres em relação ao espaço público; constituição de um espaço privado familiar predominantemente feminino; superinvestimento do imaginário e do simbólico masculino nas representações femininas. Mas com algumas ressalvas preliminares. (Perrot, 2017, p. 163).

Constata-se que, pelas ideias defendidas por Perrot (2017), as mulheres no passado foram quase que de maneira absoluta excluídas dos espaços públicos, dos espaços da cidade e das tribunas; ou seja, foram silenciadas.

O silêncio imposto à mulher era “[...] um silêncio de longa duração, inscrito na construção do pensamento simbólico da diferença entre os sexos, mas reforçado ao longo do tempo pelo discurso médico ou político” (Perrot, 2003, p. 20). Trata-se de uma construção sócio cultural que visa estabelecer a mulher como um ser humano discreto, dócil, submisso, cheio de pudor e silencioso.

Perrot (2014) afirma que, nesse contexto –a Europa do século XIX –, até mesmo as teorias antropológicas serviam de sustentação para a separação e exclusão da mulher nos espaços públicos, posto que defendiam temas em que a mulher apresentava um caráter sedentário, conversador e civilizador em comparação ao homem, aventureiro, guerreiro, caçador, descobridor e inventor.

Essa construção, por conseguinte, é um discurso de cunho naturalista, que defende a existência de duas espécies de pessoas com qualidades e aptidões específicas: o homem, aquele é dotado com a função cerebral da inteligência, da razão e da decisão; e a mulher, dotada com a função emocional, ou seja, a sensibilidade e os sentimentos.

No caso das mulheres não burguesas, ou seja, da classe operária, cabia a elas uma função externa ao ambiente doméstico. Elas deviam buscar água nas fontes, combustíveis, alimentos; também recaía-lhes uma função mercadora de compra e venda. No entanto, o que Perrot (2014) destaca é que as mulheres da época, ainda que excluídas e impedidas de circularem espaços públicos, eram, quando privilegiadas – ou seja, mulheres burguesas –, alfabetizadas, leitoras, arrendatárias, investidoras, bem como também reservavam espaços como bibliotecas para reunião de moças.

Assim como as relações sociais se modificam com o desenvolvimento industrial, dá-se o mesmo com os espaços urbanos. Com a mudança social, o que antes era feito a céu aberto, como vendas em cestos de vime – as chamadas comerciantes das quatro estações –, passam a ser em mercados cobertos, em lojas, em uma malha ordenada e regulamentada. Perrot (2014, p. 37) explica que “as lojas tornam-se os principais pontos de encontro das mulheres, pontos

fortes e fixos da vida cotidiana, em quarteirões mais estruturados e espaços intermediários dotados de um forte poder de integração”.

A autora ainda acrescenta outro fator na relação da mulher com a sociedade, levando em consideração a diferença entre as classes burguesa e operária. Ao passo que à mulher burguesa cabia o ambiente exclusivo doméstico, às mulheres operárias ainda se mantinham outros impeditivos, mesmo que elas trabalhassem. Por exemplo:

Toda manifestação de mulheres, grevistas ou feministas, é percebida como inconveniente ou subversiva, representação frequentemente interiorizada pelas mulheres que, em seguida, sentir-se-ão também deslocadas tanto nas manifestações quanto na tribuna dos comícios. Se a rua cotidiana é hospitaleira às mulheres, a rua política as repele em nome de uma concepção viril da publicidade. (Perrot, 2014, p. 42-43).

Nesse âmbito, a organização econômica se dividia em papéis, espaços, funções, tarefas, em medidas predeterminadas: aos homens, a função da produção; às mulheres, o consumo; a reprodução cabia a ambos.

No entanto, para Perrot (2017), há a mudança histórica em que as mulheres passam a procurar maior participação social; então, desenvolve-se socialmente uma espécie de antifeminismo, o qual é corroborado também pelas elites intelectuais. Na História, por exemplo, quem conta, registra e utiliza os documentos e instrumentos são homens, que detêm o poder do texto e do conteúdo público. Homens que representam os valores burgueses e que, de posse do poder de registro da História, preconizam sua concepção de homem e mulher e a separação dos gêneros.

Quantitativamente escasso, o texto feminino é estritamente especificado: livros de cozinha, manuais de pedagogia, contos recreativos ou morais constituem a maioria. Trabalhadora ou ociosa, doente, manifestante, a mulher é observada e descrita pelo homem. Militante, ela tem dificuldade em se fazer ouvir pelos seus camaradas masculinos, que consideram normal serem seus porta-vozes. A carência de fontes diretas, ligada a essa mediação perpétua e indiscreta, constitui um tremendo meio de ocultamento (Perrot, 2017, p. 170-171).

Assim, Perrot (2017) indica que o silenciamento e o ocultamento das atividades exercidas e dos espaços ocupados por mulheres advêm justamente desse poder político que o homem detinha.

Deste modo, a fala da mulher é da ordem do privado, em confidências, na surdina, ou seja, comum da expressão oral. Sua palavra é proibida quando pública em dupla proibição: cidadã (política) e religiosa; visto que “o Verbo é apanágio dos que exercem o poder. Ele é o

poder. Ele vem de Deus. Ele faz o homem. As mulheres estão excluídas do poder, político e religioso” (Perrot, 2003, p. 119).

Esse silenciamento perpassa não apenas a vida pública, mas também a privada, na qual mesmo a sexualidade e o corpo da mulher são gradativamente controlados pelo silêncio, tornando tanto a maturidade sexual, a menstruação e a menopausa assuntos pouco discutidos, mesmo entre mãe e filha.

Segundo a autora (Perrot, 2003), ainda, as violências domésticas também são outra forma de impor o silêncio, abuso sexual, incesto e espancamentos. Assumir uma postura diferente e denunciar incorre em desencorajamento e descrença, tornando as mulheres ainda mais silenciosas e caladas. Perrot (2003, p. 19) destaca que a

Última zona de silêncio: as doenças das mulheres, as do corpo e as do espírito. A própria expressão é suspeita: subentende que a mulher, essa “eterna doente” (Michelet), é assim por natureza, ordinariamente, o tempo todo. É o que se constata, é o que se deplora como uma evidência. Mas ninguém se ocupa realmente disso.

Portanto, não parece errôneo interpretar que o silenciamento da mulher neste período vem da ordem da manutenção do poder, da organização e estrutura social que, nos séculos passados, estavam nas mãos dos homens.

A preocupação das mulheres, deste modo, nos séculos XVIII e XIX, era a educação de seus filhos – legítimos, agregados ou adotados – tornando-as mestras das primeiras letras e orações (Del Priore, 2020).

O empoderamento feminino principiou-se no século XX, no sentido apregoado por Freire e Shor (1986) de que os grupos desfavorecidos ou “oprimidos”, não mais aceitariam uma posição inferior de espera em que o dominante lhes conferisse o “poder” (Cardoso, 2021); e as mulheres passaram a lutar coletivamente por mudanças nas estruturas já fixadas.

Na Europa, as mulheres começam a buscar direitos por espaços no mercado de trabalho e acesso à formação educacional (Silva, 2022). Entre as mulheres, a expectativa era de que pudessem alcançar igualdade de direitos, embora esses ainda fossem privilégios masculinos. Assim, nesse período,

[...] permaneciam os mecanismos de segregação e supremacia do poder masculino, estratégia que permaneceu em voga durante décadas. As posições de destaque ainda eram exercidas pelos homens, enquanto as mulheres sempre ocupavam funções menos relevantes (Silva, 2022, p. 28).

Cabe mencionar que, devido à influência cristã, a mulher ainda carregava o estereótipo de ter sido concebida como naturalmente educadora e materna. Isso condicionava as mulheres a papéis de educar os próprios filhos, engessando sua existência, participação e voz em espaços de poder e decisão social (Silva, 2022).

Em 1910, no Brasil com os movimentos feministas começou a luta da mulher por mudanças na estrutura social, primeiramente pelo direito ao voto, Bertha Lutz que era bióloga e cientista, ao retornar ao país do exterior começa lutar por esse direito, ao perceber que a mulher no país ainda sofria muitas pressões.

O fator mais agravante estava na grande parcela de mulheres ainda analfabetas, pois eram impedidas de estudar, mas, obrigadas a se profissionalizar em tarefas voltadas para o lar. A partir disto, trava - se uma incessante luta, que além do sufrágio, buscava-se também o direito da mulher a instrução educacional, divórcio e trabalho assalariado (Pedraça, 2020, p. 6)

Depois de muito tempo de luta pelo direito ao voto, a mulher o consegue em 1932 com a promulgação do Novo Código Eleitoral brasileiro, esse é posteriormente reafirmado na Constituição Federal de 1934.

Em 1917, as mulheres operárias como a União das Costureiras, Chapeleiras e Classes anexas fazem manifesto e conclamam “Se refletirdes um momento vereis quão dolorida é a situação da mulher nas fábricas, nas oficinas, constantemente, amesquinhas por seres repelentes” (Pinto, 2003, p. 35 *apud* Pinto, 2010, p. 35).

As trabalhadoras buscavam melhoria de condição de trabalho nestes espaços que tinham longas horas de jornadas de trabalho e poucos direitos trabalhistas garantidos, porque “A projeção em primeiro plano do *homem trabalhador* acaba deixando na sombra, quase invisíveis, as péssimas condições de trabalho impostas às mulheres” (Giulani, 2004, p. 535, grifo do autor).

As primeiras formas de acesso à educação para as mulheres, no Brasil, deram-se com a criação das Escolas Normais: em 1835, na cidade de Niterói; em 1836, na Bahia; em 1840, em Minas Gerais; em 1846 em São Paulo; e em 1880, no Rio de Janeiro. E

Nessas instituições, a orientação primária era restrita à atuação das mulheres, além de disponibilizarem poucos educadores com qualificação recomendada à qualificação de professores. Mesmo em quantitativo insuficiente para promover a formação das normalistas, não havia um quadro de professores habilitados para exercerem nas instituições, aspecto piorado pelo afastamento de uma proposta pedagógica que desse sustentação a sua organização (Silva, 2022, p. 35).

Interessante notar que o espaço privado doméstico em que a mulher estava inserida, considerado seu único espaço, é o que oportunizou à mulher, em longo prazo, acessar o espaço da escola e do magistério. Esse espaço adquirido, claro, perpassa condições específicas, da mulher dominante, uma vez que essa

Nota a importância de as mulheres estarem letradas, sabendo ler, escrever, conversar, e conhecer um pouco do mundo. Essa educação tão acreditada, era condicionada, apenas ao entendimento e à orientação para o ambiente social e para a formação dos filhos (Silva, 2022, p. 34).

Em outras palavras, a “permissão” para a mulher acessar a educação tinha de ter como objetivo a melhoria de sua posição enquanto mãe, sendo responsável pela educação apropriada dos filhos nos primeiros anos de vida, portanto, útil ao ambiente ainda familiar.

E o movimento feminista, embora tenha começado com a classe média intelectualizada, logo alcançou as classes populares que lutavam por educação, por saneamento, habitação e saúde.

Esse ganhou força dos dois lados; no país seu maior engajamento se deu na década de 1980, quando da pós-redemocratização do país, as mulheres reivindicaram

[...] seus direitos por melhores condições na vida social, busca por direitos civis e políticos e também, no trabalho. Além disso, lutar por melhorias na saúde e educação, tendo como ideia central dos movimentos sociais a presença ativa da mulher tanto em seio familiar, como na classe trabalhadora (Preto, Schorr, p. 83-4).

E assim, as mulheres foram se apoderando, no sentido de “[...] dar poder para outras mulheres e cada mulher assumir seu poder individual” (Cardoso, 2021, p. 100). E deste modo, muitas queixas, relatos de discriminação e de segregação sexual contra as mulheres deixam o ambiente doméstico e tornam-se fontes de denúncias e de demandas por novos direitos (Giulani, 2004).

A luta das mulheres surgiu efeito em âmbito legislativo com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988, a qual trouxe em seu artigo 5º a seguinte garantia:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (Brasil, 1988, art. 5 e par. I);

Confirmando que homens e mulheres são iguais perante a lei e têm os mesmos direitos e deveres. Mas a Constituição Federal (1988) também trouxe às pessoas a possibilidade da reivindicação da efetivação de seus direitos.

Desde 1982, os movimentos sociais femininos já vinham reivindicando mecanismos de proteção contra violência doméstica e por isso foi aprovada por unanimidade no Congresso Nacional a Lei nº 11340, de 7 de agosto de 2006, a qual combate à violência doméstica e punição dos agressores, popularmente chamada de Lei Maria da Penha.

Desta maneira, com muita resistência e luta, as mulheres “conseguem também, aos poucos, penetrar nos vértices das estruturas de representação tradicionalmente ocupados por homens, nas diretorias das organizações sindicais, partidos políticos, associações, comitês etc” (Giulani, 2004, p. 539-40).

Ressalta-se que “[...] de todas as fronteiras, a da política foi, em todos os países, a mais difícil de transpor (Perrot, 2007, p. 151), no Brasil ainda continua sendo, pois aos partidos é obrigatório uma quantidade mínima de candidatura de mulheres.

Assim, nota-se uma alteração na conjuntura da mulher na contemporaneidade, onde àquelas restritas e acudadas deram espaço para mulheres que, atualmente, vem para contrapor as tradições dessa sociedade ultrapassada, a qual, segundo a historiadora Bonnie Smith (2003), era regida por uma hierarquia onde os homens eram vangloriados por seu intelecto, enquanto as mulheres eram sexualizadas (Corrent, p. 2022, p. 330)

A desigualdade de gênero, não obstante, ainda ocorre em diversos segmentos da sociedade brasileira, por exemplo, com salários diferentes exercendo o mesmo cargo. O que fez com que aconteça “[...] duas Conferências Nacionais para a Política da Mulher, ocorridas em 2005 e 2007, que mobilizaram mais de 3 000 mulheres e produziram alentados documentos de análise sobre a situação da mulher no Brasil” (Pinto, 2010, p. 17)

Em todos os cantos do Brasil, o movimento das mulheres e as ideias feministas se fazem presentes nos bairros (associação de moradores), nas universidades, em sindicatos políticos, nas Organizações não Governamentais e nos parlamentos (Congresso e Senado Federal), dentre outros (Teles, 1999).

É perceptível que as mulheres conseguiram romper barreiras contra o patriarcado, inseriu-se no mercado de trabalho, na política etc.; mas historicamente falando essas conquistas são recentes.

E para seguir fortes na resistência social, as mulheres com e sem deficiência, então, precisam *apoderar-se* dos direitos garantidos, bem como deixar em evidência todas as

informações que abordem sobre os seus direitos legais e de como podem conquistá-los efetivamente (Cardoso, Pinto e Lacerda, 2021, grifo das autoras).

2.2.1 Direito à educação formal

Quando se direciona a observação para o campo da educação, em especial das pessoas com deficiência visual, de acordo com Oliveira e Rocha, (2023, p. 12843), percebe-se que “discussões sobre a educação de pessoas cegas surgiu de maneira tímida, no conjunto de ideias liberais que tiveram divulgação no fim do século XVIII e início do XIX no Brasil”.

Até então, as pessoas com deficiência eram segregadas da sociedade, devido ao estigma da não possibilidade de desenvolvimento psicossocial; elas eram vistas como “anormais”. “O período denominado pela educação especial como segregação ou institucionalização foi marcado por uma relação orientada por ações assistencialistas e filantrópicas para com a pessoa que apresentava deficiência” (Oliveira; Rocha, 2023, p. 12838).

Como apontam Oliveira e Rocha (2023), no período do Brasil Imperial, entre 1824 e 1890, deram-se as primeiras tentativas de organização da educação, ainda que de maneira descontínua e intermitente.

Em 1827, foi decretada a criação das Escolas Primeiras Letras, onde os professores deveriam ensinar a leitura e a escrita, as operações aritméticas básicas, noções de geometria e moral cristã, principalmente aos meninos. Sua metodologia viria a ser denominada de Método de Ensino Mútuo, focado principalmente no ensino oral, repetição e memorização.

No contexto histórico do período imperial, a presença do Estado na educação era quase imperceptível, pois estávamos diante de uma sociedade escravagista, autoritária e formada para atender a uma minoria, o que evidenciava a contradição da lei, que propugnava a educação primária para todos. [...] A população, na sua maioria, era iletrada, devido à escassez de escolas para as camadas populares, o acesso à educação ficava ao alcance das classes sociais médias e altas. A aristocracia rural brasileira não precisava favorecer a educação popular [...] (Oliveira; Rocha, 2023, p. 12842).

No entanto, segundo os autores, os primeiros documentos legais voltados à educação de pessoas com deficiência remontam a 1835, em proposta – logo arquivada – para a criação de classe para cegos e também de cargos de professor de primeiras letras para cegos e surdos-mudos no Rio de Janeiro e em outras províncias. A proposta era do deputado Cornélio Ferreira França, da Província da Bahia (Oliveira; Rocha, 2023).

É somente em 1854, que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos é criado, por meio do Decreto nº 1.428. No Instituto, de acordo com o Decreto, caberia o ensino primário, de educação moral e religiosa, língua francesa, ensino de música, alguns ramos de instrução secundária e ofícios fabris. Admitiam-se 30 alunos, sendo dez de maneira gratuita quando comprovados pobres na faixa etária de 7 a 14 anos, não podendo ser admitidos escravos (Brasil, 1854).

O criador da proposta do Instituto, José Álvares de Azevedo, era cego. De família abastada, ele pôde estudar no Instituto Nacional de Jovens Cegos em Paris, França, desde os nove anos de idade, onde aprendeu o Sistema Braille. No entanto, entre o Decreto e a inauguração do Instituto, José Álvares de Azevedo faleceu e não pôde estar presente (Oliveira; Rocha, 2023).

Vale a menção de que a escola admitia a entrada de meninas, tendo inclusive uma professora, Adèle Marie Louise Sigaud, também cega. Além disso, as diretrizes curriculares para o ensino das meninas eram diferentes da proposta para os meninos. Naquele período, “[...] somente uma pequena parte da população de mulheres era educada tradicionalmente pela família ou preceptores, com o ensino das primeiras letras e o aprendizado de prendas domésticas e de boas maneiras” (Oliveira; Rocha, 2023, p. 12853). Assim,

As meninas eram educadas por mestras nas disciplinas elementares, nas línguas e oficinas consideradas “próprias ao seu sexo”, relacionadas ao trabalho com costura, agulha e lã, e os meninos seguiam o currículo usual, sendo estes ensinados pelos mestres, ocorrendo uma separação física dos gêneros na educação científica e nas artes manuais (Oliveira; Rocha, 2023, p. 12856, grifos dos autores).

Importante salientar que, nesse período de criação de escolas elementares, internatos, asilos, colégios, liceus e academias, a educação para pessoas com deficiência refletiu-se nesses espaços de instituições especializadas e direcionadas, em prol de uma proposta de modernização social do Brasil, com referência de instituições francesas. Em 1872, o registro de pessoas cegas no Brasil era de aproximadamente 15.848 pessoas, ao passo que o Instituto atendia apenas 35 estudantes, não obstante,

Embora o percurso histórico dessas instituições tenha um baixo quantitativo de atendimentos de alunos, as suas ações ofereceram possibilidades aos alunos que conseguiram se matricular na escola, além de abrir um leque de discussões sobre a escolarização do aluno cego no cenário nacional (Oliveira; Rocha, 2023, p. 12847).

Ainda que representasse um marco e um avanço, cabe a crítica de que o Instituto

Apresentava característica de instituição de caridade em detrimento de um espaço escolar de formação de cidadãos, pois esse aluno participava de todo o processo de escolarização oferecido pelo instituto e, ainda assim, era impossibilitado de seguir carreira em outra instituição. Na maioria das vezes, a sua atuação profissional estava restrita à própria instituição de formação (Oliveira; Rocha, 2023, p. 12855).

Com a República, o Instituto passou a se chamar Instituto dos Meninos Cegos e depois Instituto Nacional dos Cegos. Em 1891, o nome foi alterado novamente para Instituto Benjamim Constant. Foi fechado em 1937 e reinaugurado em 1944, abrindo o espaço de curso ginásial (Instituto Benjamin Constant, 2023).

Interessante também destacar que parte do processo educativo era a exigência de livros em braille para o ensino. Em princípio houve tentativa de importação de obras já traduzidas e impressas pelo Instituto de Paris, porém, em 1857, com incentivo do diretor à época, dr. Cláudio Luiz da Costa, foi instalada a primeira oficina tipográfica do Instituto (Cerqueira; Pinheiro; Ferreira, 2014).

A despeito da oficina, o acesso aos livros em braille era de exclusividade do Instituto, sendo que

O Regulamento de 1890 criou o cargo de ditante-copista para ser ocupado por um profissional, com status de professor, cujas atribuições eram, entre outras: ditar a alunos, repetidores e aspirantes ao magistério, designados pelo diretor, obras impressas ou manuscritas em caracteres comuns, para que eles as escrevessem em braille. Os trabalhos transcritos destinavam-se à biblioteca do Instituto. Um ou mais exemplares eram copiados e encaminhados à impressão tipográfica, para posterior uso dos alunos e dos professores cegos. Cabia, também, ao ditante-copista corrigir os erros cometidos pelos alunos e auxiliar, como revisor, em todos os trabalhos da tipografia, sempre que determinado pela Direção. (Cerqueira; Pinheiro; Ferreira, 2014, p. 33).

Isso nos leva a ponderar que, ainda com os avanços que o Instituto ofereceu, o acesso à educação e livros para pessoas com deficiência visual eram extremamente restritos e elitistas⁶.

O Instituto foi a única instituição educacional para pessoas com deficiência visual até 1926 (Santos, 2007). Ademais, sendo a única referência educacional pública atendendo às

⁶ Acerca da expansão e acesso popular a material em braille, destaca-se que, até 1930, o processo de produção de textos em braille foi manual. A Tipografia do Instituto foi transformada em Seção Braille em 1939, com produção de matrizes de metal; em 1934, foi criada a Imprensa Braille, tendo em 1945 sete máquinas de esterotipia, prensas e maquinário de encadernação. Foi em 1942 que foi lançada a primeira revista em braille, a *Revista Brasileira para Cegos* (RBC) e, em 1959, a revista infanto-juvenil *Pontinhos*, ambas com tiragens de aproximadamente três mil exemplares. Em 1949, por meio de Portaria nº 504, do Ministério da Saúde, da Educação e Saúde, o Instituto passou a ter a responsabilidade de distribuição gratuita de livros em braille para o país (Cerqueira; Pinheiro; Ferreira, 2014).

peças com deficiência visual, foi nela que se baseou alicerces pedagógicos e organizacionais posteriores para o estabelecimento de novas instituições de educação especial (Oliveira; Rocha, 2023).

Para fins de contextualização histórica, entre o final do século XIX e início do XX, em especial após a Proclamação da República (1889), o país passou por um processo de modernização que

Buscava o progresso, com o desejo de colocar o Brasil na rota do crescimento e desenvolvimento civilizatório, a exemplo do que já vinha acontecendo com outras nações. Diante desse projeto de modernização social a escola é vista como a principal ferramenta a contribuir nesse processo. Existe uma linha discursiva do modernizador por trás das reformas educacionais entre outras ações que envolviam o contexto escolar (Silva, 2022, p. 24).

Entre as décadas de 1920 e 1940, surgiram pelo Brasil instituições voltadas ao ensino de pessoas com deficiência, sendo: em 1926, o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte, Minas Gerais; em 1927, o Instituto Padre Chico, em São Paulo; no mesmo ano, o Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul; em 1933, em Salvador, Bahia, o Instituto para Cegos da Bahia; em 1944, em Curitiba, Paraná, o Instituto Paranaense dos Cegos; em 1945, em São Paulo, o Instituto de Educação Caetano de Campos – com o primeiro curso de especialização voltado à formação de professores para o ensino de pessoas com deficiência visual (Franco; Dias, 2007; Santos, 2007).

Em 1946, iniciam-se as atividades da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, idealizado por Dorina de Gouvea Nowill e amigas, visando à produção de livros em braille. A idealizadora, cega aos 17 anos, foi ativista pela autonomia, independência e garantia de direitos e acesso à educação para pessoas com deficiência visual (Teixeira; Barbosa, 2022).

Dorina Nowill, nascida Dorina de Gouvea, em 1919, em São Paulo, de família privilegiada, iniciou seus estudos em uma escola de bairro em 1923. E, em 1927, foi matriculada no Externato Elvira Brandão para o estudo primário e secundário. A escola em questão tinha por objetivo o ensino tradicional de ordem e subserviência, em um ambiente predominante feminino, no qual “a educação feminina acompanhava e legitimava a ordem social, em que as mulheres deveriam tornar-se boas esposas/mães educadoras formadoras de futuros cidadãos” (Silva, 2022, p. 23).

Conforme mencionado, aos 17 anos, Dorina começa a perder a visão. Foi identificada primeiramente uma mancha nos seus olhos; depois irritação e hemorragia. Mesmo com o

investimento familiar em diagnóstico e tratamento, os esforços médicos foram infrutíferos e Dorina perdeu a visão.

Em 1939, ela foi apresentada ao Instituto de Cegos Padre Chico, onde iniciou sua aprendizagem do Sistema Braille. Em 1943, ganha sua primeira máquina de escrever em braille, ano em que também entra na Escola Normal Caetano de Campos, lugar em que completa o curso – formando-se em 1945 – e, com ações de estágio, desenvolvidas junto ao Instituto Padre Chico, Dorina Nowill contribui para a criação de cartilhas, livros e ensino de alfabetização em braille para crianças.

Foi também a partir dessas ações que o Instituto e Dorina, junto ao Departamento de Educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, elaboraram relatórios e provas práticas de avaliação de nível de formação do que viria tornar-se o primeiro curso da América Latina especializado em educação para pessoas com deficiência visual⁷.

Dorina Nowill foi uma expoente ativista em prol da educação de pessoas com deficiência, tendo passagem pelos Estados Unidos e Canadá para congressos, conferências e contatos importantes, como com o Dr. Robert B. Irwin, da *American Foundation of Overseas Blind* e da *American Foudation for the Blind*.

O médico foi responsável pela conexão entre Dorina e a *Kellog Foudantion*, que na década de 1950, com o incentivo dela e de suas amigas Neith Moura e Regina Pirajá, doou dez mil dólares para a compra de equipamentos para a então Fundação para o Livro do Cego no Brasil. A manutenção do material doado deveria ser realizada pelo governo brasileiro. Hoje, a Fundação é

[...] denominada de Fundação Dorina Nowill para Cegos. A instituição, que além da produção de livros em Braille, possui um acervo da Biblioteca Circulante do Livro Falado, a Dorinoteca com mais de 4.000 títulos, um Centro de Memória aberto a comunidade, oferta cursos de formação profissional tanto para professores quanto para indivíduos com deficiência visual capacitando-os para o mercado de trabalho, possui vários projetos e serviços de apoio a inclusão (Teixeira; Barbosa, 2022, p. 63).

Cabe mencionar, ainda, correlacionando a carreira de Dorina Nowill à luta em prol da educação de pessoas com deficiência visual, que, em 1954, em São Paulo, foi realizado o Congresso e Assembleia do Comitê Panamericano do Conselho Mundial. O evento reuniu

⁷ Posteriormente esse curso foi constitucionalizado por meio do Decreto nº 24.606 – A, em 1955, como Curso de Especialização para o ensino de cegos, visando à formação continuada de professores primários.

Representantes de todos os países da América do Sul, da América Central e dos Estados Unidos, com patrocínio da American Foundation of Overseas Blind. As discussões do congresso giraram em torno de unificar os esforços e lutas em prol dos cegos juntamente com o Conselho Mundial pelo Bem-Estar dos Cegos. Nesse ano [1954], foi criado o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, com o intuito de obter mais recursos e iniciativas do governo para a causa dos cegos no Brasil (Silva, 2022, p. 48).

Em 1958, de acordo com Pires e Plácido (2018), com o Decreto nº 44.236, foi estabelecida a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação para Deficientes da Visão – depois Campanha Nacional de Educação para Cegos (CNEC) –, que começou com o Instituto Benjamin Constant.

A CNEC visou ao treinamento e à especialização de professores e técnicos para atuação junto aos alunos com deficiência visual, mas também previa manutenção e produção de instrumentos facilitadores, como livros, auxílios ópticos, entre outros. A Campanha também se desdobrou na criação de cursos de formação docente em universidades e faculdades no estado de São Paulo.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 4.024 de 1961, apresentou dois artigos acerca da educação de pessoas com deficiência, “o art.88, que deixa claro o caráter da integração das classes especiais, e no art. 99, que dá força econômica às instituições filantrópicas, como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, Pestalozzi e outras dos setores privados” (Mello; Machado, 2017, p. 35).

A partir da década de 1960, destaca-se, então, uma nova perspectiva: o modelo social de deficiência, que repensa os processos de percepção e tratamento das deficiências. “O que antes era considerado um estigma passa a ser percebido como uma forma de diversidade, e aquilo que antes era visto como uma situação de um indivíduo, agora é percebido como uma sustentação histórica de barreiras de acessibilidade” (Rodrigues, 2022, p. 18).

Em 1973, é criado, por meio do Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que visou ampliar o atendimento dos que, nesta lei, denominam-se “excepcionais” (Mello; Machado, 2017). Diz a Lei no art. 2º:

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (Brasil, 1973, art. 2º, grifo nosso).

De acordo com Pires e Plácido (2018), o CENESP tinha por objetivo também a capacitação de pessoas para atuar junto aos alunos com deficiência, além de desenvolver a Reformulação de Currículos para Educação Especial, com foco no trabalho pedagógico específico para pessoas com deficiência intelectual, visual, auditiva e superdotados.

Ocorreram também marcos globais desenvolvidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), como uma declaração de 1981, que o fixou como Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, destacando o protagonismo dessas pessoas. Também houve a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994.

Isso desdobrou-se na formalização de entidades jurídicas formadas por pessoas com deficiência em prol de garantia de interlocução e diálogo com o Estado, tanto para enfrentamento quanto para negociação no processo democrático (Pires; Plácido, 2018).

Segundo os autores (Pires; Plácido, 2018), ainda no Brasil das décadas de 1980 e 1990, o Movimento das Diretas Já (1983), o fim da Ditadura (1985) e a Proclamação da Constituição Federal de (1988) acarretaram novos olhares em relação à educação e, em particular, à Educação Especial. Em 1994, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial.

De acordo com documento da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), publicado em 2008 sobre a Educação Especial, tem-se o seguinte indicador sobre a Política Nacional de Educação Especial de 1994:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (Brasil, 2008, p. 3).

Pode-se entender, a partir desse documento da SEESP/MEC, que a despeito dos avanços, nem todos os marcos legais representaram profundas mudanças efetivas, embora sejam importantes no desenvolvimento do olhar sobre a Educação Especial (Brasil, 2008).

Na década de 1990, ainda se destaca a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996, “que pela primeira vez dedica um capítulo inteiro ao tema da Educação Especial, que tem no Título V – Dos níveis e modalidades de educação e ensino, do Capítulo V – Da educação especial” (Pires; Plácido, 2018, p. 40).

De acordo com Brasil (2008), a LDB/1996 visa assegurar tanto a formação curricular, quanto métodos, recursos e organizações para o atendimento dos alunos e suas necessidades,

bem como busca assegurar que esses alunos tenham atendimento específico quando necessário, além de aceleração de estudos para superdotados.

Outro marco legal que procura garantir o acesso, o atendimento, a permanência e a conclusão do processo de ensino das pessoas com deficiência é o Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamentou a Lei nº 7.853, de 1989, sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 2008).

Clímaco (2020) destaca que os movimentos sociais do século XX em prol das pessoas com deficiência ocorreram em confluência ao movimento feminista, em uma posição interseccional de respeito mútuo e luta conjunta por direitos. Isso ocorre pois, na confluência desses movimentos, as mulheres passaram a questionar a norma, relegada à maternidade, de normalidade e anormalidade.

Até esse período, o conceito vigente de explicação para a deficiência seguia um modelo biomédico até, então, hegemônico e cujo diagnóstico causava uma barreira impeditiva, relegando a pessoa diagnosticada como em desvantagem diante do mundo. Isso acarretava restrições em sua participação plena na sociedade.

A intersecção entre a deficiência e outros movimentos sociais é importante pois, segundo Clímaco (2020) há um maior número de pessoas com deficiência entre pessoas negras, mulheres e em países em desenvolvimento. Igualmente importante é a percepção de que

O processo da colonialidade produz a deficiência internacional e localmente. Guerras, comércio de armas, minas terrestres, deslocamentos forçados, feminização da migração internacional de força de trabalho, descontroles epidemiológicos, entre outras, são situações extremas da produção internacional e colonial da deficiência. Entretanto, essa produção de deficiências pode ser mais sutil internamente: os trabalhos extenuantes nas linhas de produções têxteis; a precariedade da segurança do trabalho na construção civil; as mutilações nos canaviais; o acesso desigual à água potável, aos serviços de saúde pública, à vacinação, ao uso de preservativos e seringas descartáveis, ao acompanhamento pré-natal, a menor alocação de recursos para pesquisa e cuidado para doenças com marcadores raciais, como a anemia falciforme; o pouco acesso a transporte público de qualidade e segurança nos centros urbanos; acidentes de trânsito, tudo isso continua a aumentar os números de pessoas com deficiência entre as que mais estão em situação de risco. Sem contar as inúmeras possibilidades de comorbidade que atingem mais as pessoas com deficiências resultantes do menor acesso aos serviços de saúde de qualidade. (Clímaco, 2020, p. 2).

Ainda no tocante das leis brasileiras que a partir dos anos 2000 estabelecem avanços na luta em prol da educação das pessoas com deficiência, destacam-se as mudanças propostas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na Resolução

CNE/CEB nº 2, de 2001, que ampliaram o caráter da educação especial para atendimento especializado complementar e suplementar à escolarização.

No mesmo ano de 2001, podemos citar ainda a Lei nº 10.172, que promulga o Plano Nacional de Educação; e o Decreto nº 3.956, que promulga, no Brasil, a Convenção da Guatemala de 1999. Esta declara que a pessoa com deficiência possui os mesmos direitos humanos e liberdades que as demais pessoas.

Em 2003, o Ministério da Educação implementa o Programa Educação Inclusiva, visando à mudança do sistema de ensino para sistemas inclusivos, com ampliação de processos formativos de gestores e educadores; em 2004, há a publicação do documento “o acesso de alunos com deficiência à escolas e classes comuns da rede regular”, com o intuito de disseminação de diretrizes mundiais de inclusão (Brasil, 2008). Interessa em particular o Decreto nº 5.626, de 2005,

[...] que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (Brasil, 2008, p. 4).

Outro marco que se destaca na luta pelo direito à educação é a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006 – assinado em 2007 – de cujo processo de construção o Brasil fez parte e ao qual aderiu através da Missão Diplomática do Brasil, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE). São princípios da Convenção:

[...] o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência (Maior, 2007).

O documento também busca introduzir uma perspectiva interseccional⁸ sobre a deficiência, “uma vez que enfatiza que as pessoas com deficiência estão sujeitas a múltiplas

⁸ Interseccionalidade é um método de observação que leva em consideração marginalização e dominação para análise de aspectos como gênero, classe e deficiência entre outros sistemas oriundos da desigualdade social (Soares; Covre-Sussai; Sento-Sé, 2022).

formas de discriminação, especialmente mulheres e meninas, e reconhece que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza” (Clímaco, 2020, p. 2). Assim, a Convenção marca a transição da compreensão da deficiência bem como da demanda em prol de políticas públicas sociais garantindo os direitos das pessoas com deficiência.

É nesse momento histórico que a percepção sobre a deficiência é expressa para além de sua catalogação: ao mesmo tempo em que não se deve ignorar seus impedimentos, deve-se entender a deficiência a partir de uma concepção social, mobilizando a sociedade e partindo de histórias de vida de modo a possibilitar representatividade e políticas públicas inclusivas (Rodrigues, 2022). Em suma, entre uma visão biomédica e uma visão social, a Convenção traz

[...] um conceito em evolução em que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2007, p. 14).

Pode-se pressupor que a luta a favor dos direitos das pessoas com deficiência perpassa uma condição social interseccional que abrange diferentes movimentos sociais, pois, aquilo que atinge as mulheres, a população negra, as populações indígenas, as classes trabalhadoras, as pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e financeira, as pessoas da comunidade LGBTQIAP+, é a mesma coisa que atinge pessoas com deficiência: um processo de colonização excludente e marginalizador, em que aqueles que não se adequam aos padrões hegemônicos das classes dominantes – dos sujeitos privilegiados –, acabam descriminalizados, sem direito, sem espaço e sem voz.

Clímaco (2020, p. 3) dá suporte a essa visão ao afirmar que

A compreensão da deficiência como esse termo que falta na interseccionalidade de raça, gênero, sexualidade e classe a localiza como uma construção social e histórica, pautada em uma norma, também social e histórica. Há uma ideia de que o que entendemos por normalidade e seus produtos (a mulher normal, o homem normal, o corpo normal...) sempre estiveram aí, de maneira similar ao que pensamos sobre a existência atemporal do patriarcado.

É, no entanto, necessário entender que a deficiência “não é somente uma nuance que se acrescenta a outras opressões, ela é constitutiva da subjetividade das pessoas com deficiência e das pessoas temporariamente não deficientes” (Clímaco, 2020, p. 3). Portanto, responsável por um processo de produção de significado próprio, em que se questiona a noção

de normalidade e seus padrões, cuja hegemonia social visa estabelecer os padrões não apenas de aspectos de controle do corpo, mas também de jogo de poder (Clímaco, 2020).

2.3 História oral e história de vida

A história oral, logo que surgiu em 1960, como uma abordagem metodológica de estudo da História, despertou dúvidas e críticas dos estudiosos desse campo, principalmente por temerem que se perdesse a importância dos conteúdos da escrita, já que

[...] o oral nos revela o “indescritível”, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas “muito insignificantes” – é o mundo da cotidianidade – ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional (Alberti; Ferreira; Fernandes, 2000, p. 33-34, grifo nosso).

A história oral nos revela, então, os conhecimentos históricos que não são considerados pelos documentos escritos; é o universo das subjetividades e do cotidiano de pessoas comuns que não são transmitidos pela escrita. Mas são relatos “[...] que, por sua vez, são marcados pelos processos históricos, culturais e políticos que permeiam a vida do sujeito” (Liblik, 2021, p. 286) e que depois precisam ser transcritos para depois a estudá-la cientificamente.

Compreende-se, deste modo, que “[...] nosso temor respeitoso de escrever tenha distorcido nossa percepção de linguagem e comunicação até o ponto em que não mais se entendem quer a oralidade quer a própria natureza da escrita” (Portelli, 1997a, p. 26).

Uma fonte de estudo, documental escrita ou linguagem escrita, portanto, não exclui a possibilidade da outra; elas complementam-se. Entendemos que “[...] a história oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos” (Ferreira; Amado, 2006, p. xiii).

Inauguraram-se, com a história oral, novas técnicas e procedimentos metodológicos singulares de pesquisa, uma vez que se voltou à história dos excluídos:

O uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não tem como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais

populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas [...] (Ferreira; Amado, 2006, p. xix).

O método ou metodologia de pesquisa da história oral é de suma relevância por permitir o esclarecimento de trajetórias e de história de vidas, de eventos ou processos que não seria possível compreender, por exemplo, com a pesquisa documental.

Também por dar voz aos marginalizados, aos sujeitos “invisíveis” que a história até pouco tempo, 1960, não tinha como objeto de estudo e análise, passou-se a dar espaço para que as classes subalternizadas pela sociedade tenham voz, sejam ouvidas, conhecidas e reconhecidas socialmente. Então, passou-se a dar “[...] voz aos sem voz: às classes subalternas, aos pobres, aos camponeses, às minorias étnicas, às mulheres, entre outros grupos, permitindo o acesso à experiência histórica subjetiva” (Barela; Miguez; Conde, 2009, p. 8, tradução nossa).

Todos somos sujeitos históricos, portanto, constituímos história todos os dias de nossa vida; constantemente estamos modificando-a e construindo-a. É importante fazer estudos utilizando-se do método de pesquisa da história oral, porque “entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas” (Portelli, 1997a, p. 31). Frisa-se que a pesquisa em

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação os resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (Meihy, Holanda; 2007, p. 15).

A pesquisa em história oral envolve planejamento, a elaboração de um projeto de execução de atividades: seleção dos colaboradores para a realização de entrevistas, organização do espaço para sua realização; transcrição de dados, autorização para sua utilização e após seu arquivamento; e a possível publicação dos resultados. Dessa maneira, “[...] apesar de o trabalho de campo ser importante para todas as ciências sociais, a História Oral é, por definição, impossível sem ele” (Portelli, 1997a, p. 13).

Nos estudos da história oral, faz-se o uso de gravador na captação de relatos orais, como em outras formas de pesquisa; ele não é novidade como instrumento de investigação. O diferencial da história oral como método de pesquisa está no fato de possibilitar a

manifestação de fontes normalmente excluídas dos relatos oficiais, como explica Guedes-Pinto (2002, p. 95):

A HO preocupa-se, fundamentalmente, em criar diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial, tanto a “tradicional” quanto a contemporânea, e que não possuem formas suficientemente fortes para o enfrentamento das injustiças sociais.

A história oral favorece a visibilidade aos grupos excluídos das pesquisas, pois, quando concedem uma entrevista ao pesquisador, conseguem, por sua experiência vívida, sair do anonimato da história e trazer sua voz à sociedade.

Os estudos da história oral colocam em evidência os fatos até, então, inexplorados na pesquisa histórica e que devem ser conhecidos por ela, revisitando o passado e permitindo-se

[...] explorar aspectos da experiência histórica que raramente são registrados, tais como relações pessoais, vida doméstica e a natureza de organizações clandestinas. Elas oferecem uma rica evidência sobre os verdadeiros significados subjetivos, ou pessoais, de eventos passados: qual a sensação de casar-se, de estar na linha de fogo, de enfrentar a morte em um campo de concentração (Alberti, Ferreira, Fernandes, p. 51).

Todo um apanhado histórico é vislumbrado pela entrevista oral; traz-se à tona uma rica evidência sobre os significados pessoais e subjetivos de eventos do passado. É com ela que se realiza o resgate das memórias, já que

Por meio da história oral, por exemplo, movimentos de minorias culturais e discriminadas – principalmente de mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, pessoas com necessidades especiais, além de imigrantes e exilados – têm encontrado espaço para validar suas experiências, dando sentido social aos lances vividos sob diferentes circunstâncias (Meihy; Holanda, 2010, p. 26-27).

De acordo com os autores (Meihy; Holanda, 2010), com o estudo da história oral, abriu-se espaço para que a sociedade ouça a voz dos excluídos, das minorias culturais, daqueles que são esquecidos/discriminados por ela.

Na presente pesquisa, ouvir-se-á mais especificamente, pelas entrevistas, a voz das mulheres especiais; com isto, pretende-se “[...] trazer à luz as realidades ‘indescritíveis’, quer dizer, aquelas que a escrita não consegue transmitir; testemunhar as situações de extremo abandono” (Alberti; Fernandes; Ferreira, 2000, p. 33).

Agora, há um reviver de fatos históricos testemunhados pelos excluídos, esses que foram esquecidos ou escondidos na história, posto que a história oral permite todo um resgate histórico de vidas.

Com a história oral, pode-se conhecer as diferentes visões históricas da sociedade, retratando-se as imagens, as situações, os acontecimentos e as experiências do passado que permanecem interligadas ao presente do entrevistado como um verdadeiro fato histórico.

Acredito na história oral precisamente porque ela pesquisa a memória de indivíduos como um desafio a essa memória concentrada em mãos restritas e profissionais. E penso que parte de nosso desafio é o fato de que realmente encaramos a memória não apenas como preservação da informação, mas também como sinal de luta e como processo em andamento. Encaramos a memória como um fato da história; memória não apenas como um lugar onde você “recorda” a história, mas memória “como” história. [...] a memória é um processo, algo que está acontecendo agora, do qual todos participamos (Alberti; Fernandes; Ferreira, 2000, p. 33, grifo das autoras).

Desta maneira, a memória dos indivíduos não pode ser compreendida como preservação de informação, e sim como a história propriamente dita. Ela não é a preservação das informações/dos fatos que foram guardados ao longo do tempo, pois é a história do presente.

A chamada história oral é, pois, “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações” (Delgado, 2003, p. 15).

Permite-se, com o estudo da história oral, o reviver de histórias, de imagens, de situações, de acontecimentos e de experiência do passado histórico. Desse modo, destaca-se a pessoa como elemento que também constrói a história, como um sujeito histórico, em razão de que

A essencialidade do indivíduo é salientada pelo fato de a História Oral dizer respeito a versões do passado, ou seja, à memória. Ainda que esta seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais. A memória pode existir em elaborações socialmente estruturadas, mas apenas os seres humanos são capazes de guardar lembranças. Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tomando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas (Portelli, 1997b, p. 16).

Nossa essência como seres humanos está guardada em nossa memória, porque nela ficam registradas as lembranças dos momentos históricos que vivenciamos; também as

diversas sensações que sentimos e a compreensão sobre a sociedade que construímos ao longo da vida.

É importante reconhecer que, com as entrevistas, obter-se-ão narrações históricas fragmentadas, porque o indivíduo fará supressões, selecionará e ainda deixará de expor fatos que julgar não serem relevantes. No entanto, ao final, quando se juntam os dados como em “[...] um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos” (Portelli, 1997b, p. 16). O todo da entrevista ajudará na compreensão da biografia e do passado escolar das mulheres campo-grandenses.

Não existe a possibilidade de se pensar em uma biografia típica dos sujeitos, mesmo quando se estuda um grupo, por exemplo, as mulheres com deficiência visual de Campo Grande, visto que haverá incongruências que não serão reveladas e características dos sujeitos que ficarão ocultas na entrevista

Para mim, é evidente que uma biografia típica não funciona, porque todos nós somos diferentes. [...] Há limites em nossa possibilidade de conhecer as pessoas, de escrever uma biografia, mas a tendência à tipicidade tem produzido o quê? Em geral, tem produzido coerências biográficas, a ideia de que nossa vida é coerente. Nós sabemos que não é verdade. Nossa vida não é coerente. Temos várias contradições de vários tipos... Quando verbalizamos, transformamos em palavras nossas emoções... nossas intuições, e cortamos as coisas, as simplificamos para obter uma coerência e linearidade da biografia [...] A dificuldade de escrever uma biografia é exatamente essa: evitar tipicidade, coerências e linearidades. O verdadeiro problema é sempre ter que dizer tudo e saber que a vida das pessoas é um mistério, que nós podemos nos aproximar, mas não resolver (Levi, 2014, p. 8, grifo nosso)

Coexistirão incoerências na pesquisa, posto que a vida é contraditória. Nota-se, portanto, que o estudo histórico oral que será produzido “[...] não encerra todas as possibilidades de análise e compreensão, não visa reconstruir o passado ou atingir a verdade do que aconteceu, pois o trabalho acadêmico possui limitações pelo enfoque [...]” (Glezer, 2014, p. 14). Não obstante, será exposto a verossimilhança e haverá fidedignidade dos fatos como foram relatados.

Desta maneira, as entrevistas são fragmentadas e trazem lacunas, brechas que só o entrevistado conhece. Contudo, são amplamente válidas, porque destacam a vivência histórica de si ou de um grupo social, deixando a imparcialidade tão desejada pelos primeiros historiadores de lado.

A história oral não tem sujeito unificado; é contada de uma multiplicidade de pontos de vista, e a imparcialidade tradicionalmente reclamada pelos historiadores é substituída pela parcialidade do narrador. “Parcialidade” aqui permanece

simultaneamente como “inconclusa” e como “tomar partido”: a história oral nunca pode ser contada sem tomar partido, já que os “lados” existem dentro do contador (Portelli, 1997a, p. 39).

Há, dessa forma, com a história oral, uma multiplicidade de pontos de vista, há parcialidade dos relatos. Ela é contada elegendo um ponto de vista e é sempre singular, única e diferente. Portanto, as histórias são valiosas, com uma visão única de mundo e de vivência social e também cultural (Portelli, 1997a).

Nesse sentido, ela nunca é imparcial, uma vez que o entrevistado nunca deixa de eleger um partido. Caso falemos de uma guerra, por exemplo, haverá sempre duas versões (ganhador e perdedor). Ressalta-se que, com a história oral, o sujeito entrevistado é levado para dentro da história: é seu narrador e seu agente ao mesmo tempo, um dos principais diferenciais desse tipo de estudo.

“A História Oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo” (Thompson, 2002, p. 44). Desse modo, ela trabalha com o crivo dos relatos orais e entrega-se à história de vida das pessoas.

A história de vida é um método de pesquisa da história oral em Ciências Humanas, composto por pesquisas qualitativas⁹ que ajudam a compreender a história social, econômica e cultural das pessoas e de um grupo específico. Segundo Silva e Barros (2010, p. 69):

A história de vida, um dos métodos que compõem o campo mais amplo da pesquisa qualitativa e mais especificamente da história oral, constitui-se como um dos instrumentos fundamentais das ciências humanas, sendo utilizado atualmente por diversos sociólogos, antropólogos, historiadores [...].

Ela faz parte do campo de pesquisa histórica e de outras ciências também. No primeiro caso, a pesquisa enfoca na compreensão de determinados fatos sociais e culturais, momentos ou contextos históricos que uma história de vida pode trazer à tona.

Com esse método de pesquisa, podemos identificar as especificidades, as singularidades de cada vida, elementos comuns entre vidas diferentes, as motivações (alegrias e tristezas) dentre outros assuntos. Segundo Queiroz (1987, p. 6-7), ela pode ser compreendida:

⁹ “A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação [...]” (Creswell, 2007, p. 86).

[...] como relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar.

A história oral evoca a memória para a transmissão do vivido que deseja compartilhar, ela é um relato pessoal de um entrevistado, no qual um(a) narrador(a) fala sobre sua vida e deste modo, esforça-se para reconstruir os acontecimentos e as experiências que vivenciou na sociedade.

Nas pesquisas de história oral, portanto, evidenciam-se os fatos para além da biografia do colaborador, porque “as características particulares e/ou feitos pessoais de um personagem, de um indivíduo, não são os objetivos a serem perseguidos durante a pesquisa” (Cunha, 2001, p. 29), e sim sua coletividade no contexto familiar, social e de trabalho, destacando-se como foco as narrativas de vida: **relatos de vida**.

Quem conta uma história, faz necessariamente apelo a sua memória e a trabalha para dar inteligibilidade à experiência e para ressignificar o vivido, conferindo-lhe uma logicidade que constrói, organiza e justifica seu ponto de vista. Ao relatar sua história de vida, o narrador concatena parte dos fatos e eventos que a constituíram de acordo com a situação e com as relações que ocorrem durante a própria narrativa (Silva, Barros, 2010, p. 69).

O colaborador relembrará os fatos históricos que viveu, buscando-os em sua memória, concatenando-os de acordo com suas vivências e trajetórias sociais que estão ligadas ao seu grupo familiar e comunitário. Assim, as narrativas de vida traduzem em seu tempo e espaço vividos, nesse sentido, um universo narrativo singular de vida: saberes, influências, inspirações e determinações (Nogueira *et al.*, 2017).

Para Schmidt e Cainelli (2004, p. 126):

A história oral de vida constitui-se de vários tipos de relatos de sujeitos históricos, acerca da própria existência, pelos quais se pode conhecer suas relações com seu grupo de pertencimento, de profissão, de classe e da sociedade em que vive, instituindo-se como importantes memórias sobre o passado.

Para as autoras, a história de vida engloba relatos de sujeitos históricos, pelos quais é possível conhecer seu contexto social, familiar, profissional; porque mesmo que cada história única, há sempre nelas práticas sociais expressas, como por exemplo, a maneira como o indivíduo se insere ou atua no mundo. A relevância do estudo oral está no fato de que

Cada sujeito, ao narrar sua trajetória de vida, se revela uma testemunha e um artífice da história. Essas narrativas orais não são menos verdadeiras, nem menos ficcionais do que muitas histórias oficiais. Não se busca a verdade, já que cada sujeito narra a partir de sua subjetividade, uma vez que cada um vê o objeto a partir do seu lugar no mundo e constrói sua narrativa de forma seletiva, marcando sua trajetória de acordo com sua concepção de mundo e sua percepção de si mesmo (Perazzo, 2015, p. 123).

Cada colaborador é um ser histórico, que compõe e modifica a História, posto que suas lembranças ajudam a reconstruir fatos históricos e seus relatos são tão válidos quantos os documentos escritos oficiais, pois esses registros são tão seletivos quanto na modalidade oral.

Nas narrativas de vida, “nada do que relata pode ser considerado supérfluo, pois tudo se encadeia para compor e explicar sua existência” (Queiroz, 1987, p. 8). Deste modo, cada detalhe relatado da vida do colaborador é relevante para remontar sua história de vida.

A história de vida está compreendida dentro do campo das pesquisas qualitativas das histórias biográficas, em que o entrevistador escuta sobre a vida de um sujeito histórico, utilizando-se da entrevista que, em sua perspectiva, “[..] estabelece um campo de resgate da memória. São experiências, acontecimentos, momentos que constituem as fontes de significados a serem revisitados” (Montenegro, 1993, p. 56).

Neste tipo de pesquisa, o relato do narrador sobre sua existência acontece através do tempo, mas com a intermediação de um pesquisador. Configurando-se um trabalho coletivo das protagonistas da narrativa e do intérprete dos dados, esse que se centra na entrevista no contexto ou no evento (Pereira, 2000).

Nas entrevistas são registradas as experiências, os acontecimentos relatados pelos entrevistados e, posteriormente, faz-se a análise de todo o material buscando encontrar “pistas” que levem o pesquisador a compreender seu objeto de pesquisa. Contudo, é importante destacar que

A narrativa constitui a matéria-prima para a História Oral. O narrador que conta sua história ou dá seu relato de vida não se constitui, ele próprio, no objeto de estudo, mas sim seus relatos de vida, sua realidade vivida. Os eventos vistos sob seu prisma e o crivo perceptivo apresentam-se subjetivamente, possibilitando conhecermos as relações sociais e as dinâmicas que se inserem no âmbito de estudo (Cassab; Ruscheinsky, 2004, p. 13).

As histórias que são relatadas pelos colaboradores são o objeto de estudo da história oral; suas narrativas são a matéria-prima a ser estudada e analisada. Interessa ao pesquisador, portanto, que a

[...] condução do estudo seja dada pelos próprios participantes, a partir de sua visão de mundo. Ao invés de responder a perguntas pré-determinadas os sujeitos são livres

para divergir sobre aquilo que consideram relevante em sua experiência, a forma como vivenciaram os fatos narrados e como esses interferem no presente (Santos & Glat, 1999 *apud* Glat *et al.*, 2024, p. 236).

O destaque da história de vida é a narração das experiências pessoais dos participantes da pesquisa, nas quais eles evidenciam as informações que creem ser importante compartilhar. Em virtude disso, nessas pesquisas, “[...] há um interesse por toda atividade humana, uma preocupação com a história social e cultural, com ‘a história vista de baixo’, ou seja, busca-se compreender as contribuições de pessoas comuns à construção da história local e até da história global” (Burke, 1992, p. 10).

O contexto completo da vida é relevante; cada detalhe de seu ponto de vista é sublime. Em razão disso, “as histórias de vida, por tratar de um recorte mais amplo em relação ao entrevistado, permitem ao entrevistador relacionar várias facetas do entrevistado com a história de seu grupo familiar e social” (Guariza, s.d., p. 11). A história de vida aborda toda a vida do sujeito (da infância à vida adulta), sua convivência social e comunitária, mundo do trabalho etc.

Nota-se que, dessa forma, “o estudo da história de vida não apresenta, a princípio, um fim em si mesmo, mas focaliza a contribuição que a história de vida específica pode dar para a compreensão de determinados fatos, momentos ou contextos históricos” (Bragança, 2012). Importa aos historiadores os fatos históricos narrados em si, afinal,

De uma certa forma, uma história de vida é sempre individual e única – a história de um indivíduo particular contada a partir da sua perspectiva e à luz da sua experiência. Ela está, portanto, sempre imbuída da subjectividade própria do narrador [...] Aquilo que o narrador transmite é uma visão particular do mundo e de si próprio [...] (Brandão, 2007, p. 1, grifo nosso).

Constata-se que, por exemplo, mesmo no caso de se estudar um fato histórico em que um determinado grupo tenha dividido uma experiência em comum, cada pessoa trará nas narrações a sua individualidade, contando os fatos pela sua visão de mundo, tornando-os únicos e singulares, pois a história de vida de cada pessoa tem fatos únicos que nunca se igualam aos das outras.

Toda história de vida é repleta de subjetividade, há sempre conexão entre o que se viveu no passado e o que se vive no hoje. A história humana é composta pelas experiências que mesclam o passado e o presente. Para Brandão (2007, p. 2):

De uma certa maneira, contar a própria história é uma forma de reviver os eventos que se recorda e é também um re-experimentar os sentimentos e as emoções que lhes estão associados. Neste sentido, uma história de vida não constitui – não pode

constituir – um relato objectivo e exaustivo dos eventos ocorridos na vida do narrador, nem exterior a eles. Ela não é nunca um relato desinteressado, pelo contrário, é um relato dotado de uma afectividade particular justamente porque é através dele que o actor se reconta e se reafirma como entidade distinta das demais.

Ao narrar suas histórias de vida, as mulheres mesclam presente e passado; pois, para Brandão (2007), a pessoa revisitará sentimentos e emoções que estavam guardados na sua memória, os quais estão carregados de subjetividade e afetividade únicos, e são os fatores que nos distinguem das outras pessoas.

Ressalta-se que outro ponto importante do estudo da história de vida é o fato de que, além de se ter o acesso às histórias individuais das pessoas, também se dá voz aos grupos silenciados pela história. De acordo com Paraná (1996 p. 317), trata-se de uma tentativa de oferecer escuta e, ainda mais, “de dar voz àqueles cujo discurso foi calado ou teve pouca influência no discurso dominante”.

As mulheres começaram a ser ouvidas em estudos históricos somente após 1960, com o advento da história oral. Consequentemente, “ao dar a voz espontaneamente aos sujeitos do estudo, a metodologia de história de vida é particularmente profícua para a Educação Especial e outras áreas de conhecimento que lidam com grupos excluídos” (Glat *et al.*, 2024, p. 236).

Nas entrevistas realizadas com as deficientes visuais, buscamos compreender, primordialmente, sua experiência escolar, aliando o processo de ensino e aprendizagem recebido a sua trajetória pessoal/profissional.

Em nossa pesquisa, elegeu-se a abordagem qualitativa em história oral, por ser método não uniforme de análise que permite trazer relatos de vida desde o nascimento até os dias atuais; incluindo, segundo Creswell (2007), portanto, experiências passadas que forneçam informações mais detalhadas para o melhor entendimento do tema, do ambiente ou dos participantes. Assim, podemos compreender se o processo de escolarização que as mulheres receberam trouxe-lhes contribuições para a sua inserção social.

3 EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO MATO GROSSO DO SUL (1979- 2022)

Neste tópico, abordaremos sobre as legislações sul-mato-grossense para a educação de pessoas com deficiência; teremos o mapeamento dos cursos e salas, onde esses estudantes com deficiência visual foram atendidos e apresentamos os dados estatísticos sobre suas matrículas na educação básica da rede estadual, pois nosso enfoque é Campo Grande (MS), com esse levantamento é possível evidenciar o porquê do processo tardio de educação das colaboradoras.

3.1 Legislação Educacional de 1979 a 1990: o assistencialismo nas Classes Especiais

Com a criação do estado de Mato Grosso do Sul, em 1977, foi necessária sua organização política e administrativa. No que se refere à educação, esse ordenamento se deu por lei e decretos, sendo o primeiro o Decreto-Lei n.8, de 1º de janeiro de 1979. Desta maneira

A educação somente passou a constar na estrutura político-administrativa do MS a partir do Decreto-Lei n.8, de 1º de janeiro de 1979 (MATO GROSSO DO SUL, 1979a), que dispõe sobre o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, ligado à Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Dessa forma, observa-se a menção à educação, no artigo 2º, o qual define que a educação integra o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, que tinha como órgão central a Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos, conforme prescrito em seus incisos: I- Os órgãos Colegiados, II, entre eles o Conselho Estadual de Educação, III, as entidades supervisionadas, entre elas, a Fundação de Educação de Mato Grosso do Sul (Neres; Belato; Corrêa, 2023, p. 5).

A Educação passou a integrar o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, sob a responsabilidade da Fundação de Educação de Mato Grosso do Sul, até a criação, em 30 de julho de 1979, da Secretaria de Estado de Educação como órgão executivo central (Mato Grosso do Sul, 1979).

Destaca-se que a maioria das pessoas especiais no estado de Mato Grosso do Sul, como as que têm deficiência visual, por exemplo, ficavam no estado em instituições

beneméritas ou escolas-residências¹⁰. Eles não frequentavam as escolas regulares: o atendimento oficial às pessoas com deficiência se iniciou a partir de 1981.

Ressalta-se que, até 1980, as legislações educacionais brasileiras organizadas pela Educação Especial pouco privilegiaram o atendimento educativo especializado às pessoas com necessidades especiais no Brasil, porque “[...] nas classes especiais são matriculados os alunos que não requerem um grau muito especializado de serviços e nas instituições especializadas, sem fins lucrativos, é atendido a clientela mais comprometida” (Kassar; Oliveira, 1997, p. 7).

E nesse estado, a situação dos estudantes especiais não foi diferente, porque de acordo com Guimarães (2017, p. 4, grifo do autor):

Os termos utilizados no âmbito do Governo, à época, refletiam a concepção assistencialista que norteava este trabalho no Brasil, que visava à “recuperação de deficientes” e à preparação para o ingresso em atividades produtivas com o objetivo de “promovê-los socialmente”. Apesar do caráter assistencialista evidenciado, o envolvimento do poder público foi determinante para a implementação de ações na área educacional para atendimento das pessoas com deficiência.

O processo educativo das pessoas com deficiência, deste modo, ficava a encargo de instituições especializadas. Neres (2010, p. 50) pontua que eram as

[...] instituições privadas filantrópicas, subvencionadas pelo Estado, como o Instituto Sul Mato-Grossense de Cegos Florivaldo Vargas (ISMAG), em 1957, Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), em 1967, e a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande, em 1979.

Essas instituições continuam a existir, como o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas – ISMAC, criado em 1957. Esse segue dando suporte ao atendimento aos estudantes cegos e com baixa visão (deficiência visual) até os dias atuais, oportunizando-lhes várias atividades de apoio pedagógico mesmo fora do instituto, desde a Educação Infantil (EMEIS), também no Ensino Fundamental Inicial e Final, no Médio e na EJA, nas escolas municipais, nas estaduais e também em escolas particulares e no Ensino Superior com os acadêmicos de diversas Universidades, abrangendo serviços de

¹⁰ “[...] os programas de Educação Especial existente estavam ligados às instituições especializadas não públicas, porém subvencionadas pelo Estado, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande e o Instituto Sul-Matogrossense para Cegos ‘Florivaldo Vargas’” (Anache, 1991, p. 61).

Serviço Social, Psicologia, Intervenção Precoce, Brinquedoteca, Habilitação/Reabilitação em Braille, Escrita Cursiva, Atividades da Vida Diária (AVD), Orientação e Mobilidade (OM), Educação Física, Informática, Ensino do Sorobã, Acompanhamento Escolar, Mercado de Trabalho, Núcleo Gráfico Braille, Biblioteca, Audioteca, Artesanato e Música. Além dos atendimentos citados, contamos também com o Centro Interdisciplinar de Atendimento à Pessoa com Baixa Visão de Mato Grosso do Sul – CIA-BV/MS, responsável pela realização de Avaliação Funcional da Visão (AFV) e adaptação de recursos ópticos (Ismac, 2010, n. p.).

Já a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) e a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande têm trabalhado com crianças especiais (deficiência físicas/intelectuais), ajudando-as a interagir socialmente dentro de suas possibilidades.

De acordo com Mato Grosso do Sul (1981), o início a educação especial foi regulamentado pelo Decreto nº 1.231, de 23 de setembro de 1981, o qual criou o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social (CRAMPS), com intuito de fazer avaliações e acompanhamentos psicopedagógicos aos estudantes; e o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) que tem a finalidade de realizar o atendimento às pessoas surdas. As suas criações ocasionaram o crescimento e o surgimento de atendimentos especializados na rede pública de ensino. Destaca-se, contudo, que

O contexto histórico não favorecia a inclusão de alunos deficientes no ensino regular, pois o atendimento a esse segmento era oferecido quase que exclusivamente em escolas especiais, considerando que as políticas educacionais ainda não contemplavam em suas diretrizes a educação para todos (Folder interno elaborado pela Secretaria de Estado de Educação – Ano/2000) (Dutra, 2005, p. 65).

O governo do estado ficava encarregado de destinar recursos financeiros às instituições filantrópicas para continuarem atendendo aos estudantes especiais.

No ano de 1981, houve a organização educacional para a pessoa com deficiência (PCD) por meio da criação da Diretoria de Educação Especial, o que veio para “[...] subsidiar os serviços de educação especial das instituições, bem como criar e ampliar os atendimentos no estado” (Neres, 2010, p. 51).

Como antes só existia o atendimento às pessoas com deficiência em instituições especializadas¹¹, foi em 1981, que a educação especial se tornou integrante da estrutura da Secretaria de Estado de Educação. Essa diretoria, desta maneira, começou também a orientar o processo educativo das pessoas com deficiência também nas escolas privadas já existentes.

¹¹ APAE, Sociedade Pestalozzi de Campo Grande e Instituto Sul-Matogrossense para Cegos “Florivaldo Vargas”.

No Mato Grosso do Sul, conseqüentemente de acordo com os estudos de Anache (1991), Dutra (2005) e Neres (2010), existiu o processo de segregação dos estudantes com necessidades especiais, pois esses não podiam frequentar o ensino regular; e sim ficavam em classes especiais¹² nas escolas estaduais. Na esfera municipal, a situação era ainda mais preocupante, já que

Na esfera estadual, a grande maioria dos estados mantinha as classes especiais ou classes de recursos nas escolas públicas estaduais. Os municípios pareciam não ter papel muito definido, podendo ser mero espectador, ator, coadjuvante ou patrocinador-financiador da filantropia (Mendes, 2010, p. 104).

No caso de Campo Grande (MS), a rede municipal não tinha atendimento educacional aos estudantes especiais e essa situação perdurou até 1997, já no que se refere à uma educação para todos:

[...] o panorama educacional de Campo Grande até 1997 vinha ao encontro das afirmações apresentadas. Nesse período, ainda devido à ausência de uma política de educação especial no âmbito do município, os serviços de educação especial do Estado é que ofereciam apoio aos alunos da Rede Municipal de Campo Grande em salas de recursos e classes especiais. (Corrêa, 2005, p. 88).

Ficavam, assim, os serviços de suporte a esses estudantes especiais restritos às salas de recursos e às classes especiais, sob a responsabilidade da educação especial da rede estadual de ensino, que conseqüentemente, não conseguia atender a todos.

De acordo com Belato (2019, p. 15): “em 26 de março de 1982, o Conselho Estadual de Educação fixou as normas de funcionamento dos serviços especializados da Educação Especial, por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 261/82”.

A Secretaria de Educação do Estado juntamente com a Coordenadoria Geral de Educação e a Diretoria de Educação Especial, em 10 de outubro de 1986, por intermédio da Instrução nº 001, determinaram as normas e as orientações sobre a criação, o funcionamento, o acompanhamento e o controle de classes especiais (Camilo, 2001).

O Centro de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação (CEADA) foi criado nesse ano e posteriormente, ele foi reestruturado através do Decreto 3.546, de 17 de abril de 1986 e autorizado pela Resolução CEE-1810. O CEADA tem um “[...] caráter educacional e terapêutico atendendo estudantes com diagnóstico de perda auditiva de grau severo a

¹² Sala de aula em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada, a qual deverá configurar etapa, ciclo ou modalidade de Educação Especial.

profundo, desde a Educação Infantil até a 4ª série (atualmente equivalente ao 5º ano do Ensino Fundamental)” (Mariano; Granemann, 2019, p. 79).

Sendo assim, o CEADA tornou-se um centro especializado em avaliar, encaminhar, atender e escolarizar os estudantes com deficiência auditiva e com surdez no Mato Grosso do Sul.

Entretanto, ressalta-se que entre os anos de 1981 e de 1986, os serviços especializados voltados à educação especial em Mato Grosso do Sul foram avaliados, e a Diretoria de Educação Especial chegou à conclusão, segundo a portaria 69/86 MS/SED/CGE/DEE (Mato Grosso do Sul, 1986) de que houve falhas.

A Diretoria de Educação Especial propôs alterações na estrutura dos serviços especializados, mediante a formulação de novos princípios orientadores: redefinição da clientela a ser atendida, ênfase no diagnóstico e definição das modalidades de atendimento.

Em 1989, promulga-se a Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 1989), a qual:

Seguindo a recomendação da Constituição Federal de 1988, o documento reservou à pessoa com deficiência o direito à educação, à prevenção, integração social e ao trabalho. Apesar desse reconhecimento e do discurso de integração presentes em diferentes documentos da década de 1980, verifica-se, na tabela 2, que a maioria do atendimento era realizado em instituições especiais (1397 matrículas de 2601) sejam públicas ou privadas. Nesse momento, a Secretaria de Estado de Educação promove alterações na organização dos atendimentos da educação especial, com encerramento do Cramps e criação do Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial (Cedesp) e de Núcleos de Atendimento às diferentes deficiências e inicia um processo de avaliação psicodiagnóstica para possível identificação de deficiência mental nos alunos matriculados em classes especiais. Esse processo teve como decorrência a diminuição significativa de matrículas de alunos naquelas salas e posterior encerramento das atividades desses espaços em todo território estadual (Kassar, 2000) (Kassar; Neres; Córrea, Rebelo, 2022, p. 5).

Constata-se que coexistiam pelas legislações o reconhecimento dos direitos à educação, das pessoas com deficiência; não obstante, o atendimento à maioria permanecia nas instituições especializadas.

Criou-se o Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial (CEDESP), em 25 de abril de 1989, com intuito de estender e organizar a atuação da Educação Especial no estado por intermédio do Decreto 5078 em substituição ao Centro de Assistência Médica, Psicopedagógica e Social (CRAMPS). E das 44 escolas do Estado, existiam “[...] cinquenta e duas (52) salas especiais, com trezentos e quarenta alunos, distribuídos de acordo com os tipos de deficiência apresentada” (Anache, 1991, p. 68).

O CEDESP estava diretamente ligado à Secretaria de Educação do estado com a função de “oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e problemas de condutas” (Mato Grosso do Sul, 1989, n. p.).

A Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, no artigo 109, inciso IV, afirma que é dever do Estado “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; já no IX, confirma também sua incumbência na “[...] promoção, em toda rede estadual de ensino fundamental, de exames preventivos de deficiência visual” (Mato Grosso do Sul, 1989, art. 109).

Tem-se o ensino dos estudantes especiais preferencialmente na rede pública de ensino e o cuidado preventivo à deficiência visual garantidos. A partir da década de 1990, houve modificações na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e, em nosso país foi progressivamente ampliando-se a obrigatoriedade da gratuidade da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio). Os Municípios e Estados ficaram responsáveis por parte significativa da escolarização obrigatória das crianças e jovens, incluindo o

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, art. 4).

A Educação no Brasil é um dos direitos constitucionais garantidos, sendo obrigatória na pré-escola (4 anos de idade) e segue até a conclusão do Ensino Médio dos quatro aos 17 anos, e tem-se os objetivos de levar ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2).

A partir dos 4 anos de idade, a criança deve ser matriculada obrigatoriamente em uma escola pública ou particular e a pessoa especial tem esse mesmo direito. Essas mudanças legislativas foram ocasionadas pelas influências de encontros internacionais, bem como por instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que se reuniram em nível mundial e elaboraram vários documentos, os quais serviram posteriormente de base para uma **Educação para todos**.

Podemos citar a Conferência de Salamanca, realizada na Espanha, no ano de 1994, a qual declara que

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

O documento, bem como as discussões promovidas, em 10 de dezembro de 1948, pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e pela Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, destacaram como fundamental o direito à educação de qualidade e o dever de a escola regular na organização de programas educacionais que contemplem a diversidade de características e a necessidade dos estudantes, sobremaneira aquelas pessoas que possuíam algum tipo de deficiência.

Destaca-se que esses estudantes com deficiência detêm o amplo direito de participar de todo processo de ensino e aprendizagem, pois

Em educação, entende-se que a criança com necessidades especiais deve ter as mesmas experiências da escola normal, em um ambiente o menos restritivo possível. Não se pretende fazer do deficiente uma criança normal, mas normalizar sua vida que vá à mesma escola, que compartilhe com todas as crianças as mesmas aulas, o refeitório, os jogos, os mesmos programas educativos e, em geral, que tenha a mesma participação nas atividades escolares (Herrero, 2000, p. 11).

Além do fato de frequentar a escola, a educação especial envolve o processo de compartilhar de toda experiência e atividade da escola normal, do processo de aprender sobre os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade com o grupo e também compartilhar ensinamentos. Dessa maneira, no estado do Mato Grosso do Sul, para as pessoas público da educação especial começou o encaminhamento e a ampliação do

[...] processo de inserção destes estudantes nas escolas públicas, ainda no modelo da Integração. Foi estruturado o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP), e vinculado ao CEDESP foram criados Núcleos de Atendimento ao Deficiente Mental, Auditivo e Visual, além de um Núcleo de Implementação do Atendimento Especializado, que atuava juntamente com as escolas públicas (Neres, 2010; Guimarães, 2015 *apud* Barbosa; Neres, 2019, p. 133).

O processo de integração escolar foi organizado nas Salas de Recursos educacionais e em Classes especiais. Salienta-se que

[...] os referenciais pesquisados no Diário Oficial do estado a historiografia da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, por meio dos documentos oficiais e bibliografias, deram-se a partir de 1990, período que o primeiro Plano Nacional de educação de Mato Grosso do Sul (PNE/MS) do estado foi aprovado (Pereira, 2020, p. 65).

Inicia-se, oficialmente, a partir de 1990, a Educação Especial no estado de MS com a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação de Mato Grosso do Sul (PNE/MS), o qual, em conformidade com a Lei nº 5692/1971 promoveu ainda que de forma integrada no ensino regular, em todos os municípios, o atendimento às pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

3.2 Legislação Educacional de 1990 a 2019: da integração educacional à inclusão

O avanço para um processo realmente inclusivo dos estudantes com necessidades especiais no ensino regular brasileiro e sul-mato-grossense, com direito de igualdade para todos, foi vagaroso, embora o reconhecimento da Educação Especial como campo de produção científica tenha começado na década de 1970. Destaca-se que

O reconhecimento da Educação Especial como campo de produção científica somente foi possível a partir de iniciativas de sua institucionalização no país, em meados da década de 1970, a partir de ações pactuadas nos Acordos do Ministério da Educação (MEC) e da United States Agency for International Development (USAID), durante o regime militar de 1964 a 1985 (SOUZA; PLETSCHE; BATISTA, 2019), com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp). Diversos autores já se dedicaram ao estudo histórico da Educação Especial e sua constituição como política e modalidade de ensino, assim como a influência das diretrizes políticas internacionais propagadas pelas organizações especializadas do Sistema das Nações Unidas (ONU) e pelo Banco Mundial (BM) na configuração das políticas educacionais no Brasil ao longo dos tempos [...] (Pletsch; Batista; Avila, 2023, p. 4).

E teve um impulso nas discussões internacionais: o Ministério da Educação (MEC) fez acordos com a *United States Agency for International Development* (USAID), por exemplo. Foi-se avançando lentamente em legislações no país, para chegar realmente no processo de inclusão escolar dos estudantes especiais no ensino regular. Antes, havia o discurso do processo inclusivo, embora, na prática, persistisse o processo de segregação deles em instituições privadas filantrópicas/instituições especializadas e em Classes Especiais.

No Mato Grosso do Sul, busca-se, em 1991, a descentralização do ensino do público da educação especial com a criação da Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (CAPNE), assim,

Dentre as mudanças ocorridas no âmbito das escolas encontra-se a ampliação do número das Salas de Recursos e a mudança na concepção das Classes Especiais, que passaram a ter a função de atendimento a estudantes com comprometimento mental mais acentuado (Guimarães, 2015, p. 163).

Constata-se que a descentralização do ensino proporcionou um incremento no atendimento aos estudantes especiais no estado de MS.

No período de governo de Pedro Pedrossian (1991 a 1995) se instalou uma mudança na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, com a implantação de diretrizes voltadas à educação dos alunos com deficiência mental, visual e auditiva.

No ano de 1991, seguindo um processo de descentralização nacional nas políticas de Educação Especial, no estado se criaram as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico – UIAPs, as quais tinham três unidades na capital e polos pelo interior do estado. Segundo Soares, (2000, p. 8) *apud* Dutra (2005, p. 66-67):

[...] a proposta das UIAPs era de um trabalho descentralizado com atuação dos técnicos junto as escolas, desde a avaliação dos alunos até a orientação aos professores e coordenadores pedagógicos. Entretanto em 1997, através de Decreto foi criado o Centro Integrado, centralizando novamente o atendimento.

Para a efetivação de seus trabalhos, as UIAPs dispunham de serviços de atendimento especializado em “Salas de Recursos, Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos – CCDT, Classes Hospitalares e ensino Itinerante, Domiciliar, objetivando a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular” (Dutra, 2005, p. 69).

Em 1999, em substituição ao CIEESP pelo Decreto nº 9.404/1999 que foi elaborado pela Diretoria de Educação Especial, então, modificou-se a função das UIAPs, as quais passam a ter 77 Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais com a finalidade de “[...] desenvolver a política de inclusão dos estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, assegurando a descentralização dos serviços” (Belato, 2019, p. 17).

Embora a ideia defendida no Estado fosse o da política de inclusão dos estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, a inclusão escolar não se consolidava, pois para Quiles (2015) o foco dos serviços educativos para as pessoas com deficiência no estado de MS permanência nos atendimentos especializados individualizados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/2016), em sua implantação buscou reestruturar o processo de ensino nacional, tornando-o inclusivo. Segundo a lei:

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

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996, art. 58).

A educação especial inicia-se já na Educação Infantil com crianças de 0 a 5 anos de idade, como uma modalidade de educação escolar a ser ofertada na escola regular, onde haverá atendimento de apoio educacional especializado aos estudantes especiais que necessitarem.

Em Campo Grande, foi criado, pela Secretaria de Estado de Educação, por meio da Deliberação nº 4.827 do Conselho Estadual de Educação – CEE/MS de 02 de outubro de 1997 o Centro Integrado de Educação Especial – CIEEP tendo os intuítos de identificar e de realizar o acompanhamento e o encaminhamento das pessoas com deficiência aos setores especializados.

No ano de 1998, o país vive a busca pela universalização da cobertura escolar à sua população de crianças e de adolescentes, desta maneira,

No movimento de universalização da Educação Básica, o país também adotou a perspectiva de uma Educação Inclusiva, com o propósito garantir escolaridade – em salas de aula comuns – também às crianças e aos adolescentes atendidos pela Educação Especial. Embora ainda exista, atualmente, uma população infantojuvenil fora da escola, a política de universalização da Educação Básica atrelada à perspectiva de uma Educação Inclusiva levou alunos que historicamente eram encaminhados às escolas e classes especiais à procura das classes comuns das escolas regulares (Rebelo; Kassar, 2018 *apud* Nozu; Silva; Agrelos, 2021, p 33).

A universalização da educação em nível nacional ocasionou a centralização do serviço de atendimento às pessoas com deficiência no Mato Grosso do Sul. Não obstante, desde sua formulação já surgiu com “problemas” técnicos. Segundo Dutra (2005, p. 79):

Vários foram os momentos em que o texto da Deliberação Estadual 4.827 (1997) reforçou o atendimento clínico, e também o processo inverso da Inclusão, pois determinava, inclusive, a matrícula de alunos transferidos de escolas ou classes especiais para o ensino regular, em turmas com grau de escolarização compatível, não questionando a faixa etária destes alunos. Ou seja, se o aluno fosse um adulto, entre vinte e trinta anos, o que é comum neste segmento, e o grau de escolaridade fosse equivalente à 1ª série do Ensino Fundamental, seria matriculado junto com as crianças. Assim, não houve preocupação com o conflito idade-série. Essa forma de incluir reforça a exclusão e contribui para o comprometimento da auto-estima desses alunos que, normalmente, possuem uma auto-estima baixa em função das

dificuldades que enfrentam no cotidiano. Essa constatação nos leva a considerar que a atitude não foi de inclusão, e sim de discriminação.

Os estudantes com deficiência visual, por exemplo, após passar pelo seu processo de alfabetização em braille eram matriculados na 1ª série, independentemente da idade que possuíam.

Instaurou-se, em de 18 de janeiro de 2000, a resolução/SED n.º 1.403 que ligava a Secretaria de Estado de Educação às instituições especializadas (APAE, ISMAC, Pestalozzi, dentre outras), dando-lhes apoio financeiro visando o atendimento às pessoas com necessidades especiais. A esse respeito, Dutra (2005, p. 104) ainda afirma que

Evidencia-se, mais uma vez, a omissão do estado, relativamente às suas funções, através do discurso de parcerias com a sociedade civil. Percebe-se claramente que o mesmo busca a participação da sociedade para desenvolver determinadas ações; entretanto, na elaboração de políticas públicas e outras decisões importantes a sociedade civil nem sempre é conclamada a participar, considerando que a união de esforços possibilita o alcance de objetivos num espaço de tempo menor, contribuindo para que as idéias não se percam frente às dificuldades.

É mister destacar que essas parcerias financeiras do estado de Mato Grosso do Sul com essas instituições citadas existem até hoje e

A transferência de responsabilidades públicas para setores privados, compreende uma das grandes tendências privatistas do setor educacional, invadindo espaços que o ensino ocupava ou pelo menos deveria estar ocupando; neste sentido é que a privatização educacional é mais difusa e indireta que a privatização das instituições produtivas (Silva, 2000, p. 62).

Seguindo a ideia de privatização da educação, no estado, a educação especial é um dos segmentos “[...] em que o Estado sempre buscou a participação do setor privado, e essa atitude justifica-se pelo próprio histórico da educação especial, a qual iniciou-se através de segmentos da sociedade civil” (Dutra, 2005, p. 104). No caso de Mato Grosso do Sul os trabalhos começaram com as instituições filantrópicas como a APAE, o ISMAC e a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande.

O Decreto n.º 10.523 de 24 de outubro de 2001 alterou e revogou os dispositivos do Decreto 9.404, de 11 de março de 1999, o qual tinha criado as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, explicitando que elas “[...] contarão com uma Equipe Técnica, que será constituída por membros do Grupo Magistério ou Técnicos em Assuntos Educacionais” (Mato Grosso do Sul, 2001, art. 4). Explicitando que ficaram vinculadas

administrativamente às escolas da rede estadual de ensino e, pedagogicamente, à Superintendência de Políticas de Educação.

Por intermédio do Decreto nº 11.027 de 2002 é criado o Núcleo de Educação Inclusiva, o qual tem como o propósito oferecer apoio pedagógico e suplementação didática às unidades escolares.

Além do processo de universalização implantado pelo governo federal, outro marco relevante para o processo de inclusão escolar no estado de Mato Grosso do Sul, depois de 2003, foi o processo de encaminhamento dos estudantes públicos da educação especial para o ensino regular, esse que se iniciou após o programa federal “Educação inclusiva: direito à diversidade”.

Pela Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, o Sistema Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul foi instituído. Segundo essa lei, o dever do estado de Mato Grosso do Sul com a educação escolar pública será efetivado mediante: “ensino especializado, gratuito, aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede oficial de ensino” (Mato Grosso do Sul, 2003, art. 5).

A deliberação CEE/MS N° 7828, de 30 de maio de 2005, especifica que a oferta da educação especial já se inicia aos 0 anos de idade, ou seja, na educação infantil; e depois perpassa por todas as etapas e modalidades da educação básica. Em seu artigo 8 se define que:

As classes das escolas comuns devem ser organizadas com previsão e provisão de:

- I – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, como apoio, inclusive, de instituições de ensino superior e de pesquisa;
- II – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;
- III – professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- IV – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados;
- V – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processo de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, respeitada a frequência obrigatória (Mato Grosso do Sul, 2005, p. 2).

É nessa deliberação estadual que se institui a devida classificação dos estudantes seguindo o quesito idade-série e que pela primeira vez na história política da Educação de Mato Grosso do Sul, aparece “[...] a **filosofia da inclusão**, o que não consta nas deliberações anteriores” (Neres, 2010, p. 61, grifo nosso). Assim, segundo a autora, é com a deliberação

CEE/MS N° 7828, de 30 de maio de 2005, que se instaura a educação inclusiva no Estado (Neres, 2010).

O decreto n° 12.170, de 23 de outubro de 2006, criou em todos os municípios do Estado de Mato Grosso do Sul os Núcleos de Educação Especial – NUESP, esses que visavam “[...] à articulação e ao desenvolvimento das políticas de educação especial da Secretaria de Estado de Educação (Mato Grosso do Sul, 2006, art. 1 e 2).

Em 27 de setembro de 2010, a Deliberação CEE/MS N° 9367 dispôs sobre a função do Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino. Ela esclarece que

O AEE é parte integrante do processo educacional e tem como função complementar ou suplementar a formação do educando por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Mato Grosso do Sul, 2010, p. 1).

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é um suporte complementar ou suplementar ao estudante especial (com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial; àqueles com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação) visando propiciar ao estudante especial uma plena participação no processo de aprendizagem e na sociedade. O AEE, portanto, não substitui a frequência do estudante especial no ensino regular.

A Resolução/SED n° 3.630, de 3 de outubro de 2019, regulamentou que o Atendimento Educacional Especializado na educação básica na modalidade educação especial, “[...] será ofertado nos Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul” e “será realizado no turno inverso ao da escolarização da escola comum”; além de afirmar que “a matrícula do estudante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) estará condicionada a: I - matrícula em escola comum” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 10).

A Resolução da SED n° 3.630 aclara que para participar do Atendimento Educacional Especializado na educação básica na modalidade educação especial, o estudante precisa frequentá-lo em turno inverso ao ensino regular. Só pode, portanto, matricular-se no AEE se o estudante já estiver também em uma escola comum, ou seja, são concomitantes.

A Deliberação CEE/MS N.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019, regulamenta o funcionamento da educação especial no estado de Mato Grosso do Sul. Em seu artigo 2º, ela determina que:

Para fins desta norma, entende-se educação especial como uma modalidade de ensino, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, um processo educacional definido pelas instituições, em suas propostas pedagógicas e ou projetos de curso e em seus regimentos, que assegure recursos e serviços educacionais com vistas a apoiar a educação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo acesso, permanência, progressão escolar e terminalidade (Mato Grosso do Sul, 2019b, p. 1).

A educação especial tem a finalidade de contribuir com a permanência, com a progressão escolar e com a terminalidade do ensino ao seu público alvo, esse que assim é especificado:

I – pessoas com deficiência: aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, de longo prazo, que, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

II – pessoas com transtornos globais do desenvolvimento: aquelas que podem apresentar alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo;

III – pessoas com altas habilidades ou superdotação: aquelas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas, apresentando, ainda, elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Mato Grosso do Sul, 2019b, p. 1).

No entanto, para efetivar e garantir o processo de aprendizado desses estudantes, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul está sempre acompanhando de forma sistemática e contínua as condições do funcionamento das suas instituições de ensino. Para tanto, os estudantes especiais contarão

[...] com um plano educacional individualizado, previsto no projeto pedagógico de curso e ou na proposta pedagógica das instituições de ensino, para nortear a organização de seu processo de escolarização, elaborado em conformidade com as condições identificadas a partir da avaliação pedagógica e de informações complementares (Mato Grosso do Sul, 2019b, p. 3).

O plano educacional individualizado define e organiza as ações e as estratégias pedagógicas específicas para cada estudante, portanto, tem o objetivo de assegurar a efetiva participação de cada estudante especial no processo de ensino e aprendizagem. Essa legislação ainda determina, em seu art. 33, que

A escola especial, instituição de oferta, em caráter extraordinário, da educação escolar, na modalidade educação especial, será organizada por natureza de deficiência e destina-se aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, que requerem recursos, apoios intensos e contínuos, com

organização curricular diferenciada, a fim de eliminar barreiras que possam obstruir o acesso ao conhecimento (Mato Grosso do Sul, 2019b, p. 7).

Muito embora, na realidade escolar, entendia-se que os estudantes eram os que deviam adequar-se ao modelo de instituição vigente, a esse respeito Nozu; Silva; Agrelos; 2021, p. 80-1) pontuam que: “Na integração, a entrada e a permanência dos alunos na escola comum estiveram diretamente condicionadas à reprodução de um modelo de estudante que, na realidade, não representa todas as pessoas”.

É preciso, deste modo, o processo de inclusão, pois nela se busca a valorização das singularidades humanas, não as classificando pela sua cor, gênero, orientação sexual, religiosidade etc. (Nozu; Silva; Agrelos; 2021).

Destaca-se que avançamos nas legislações e nos direitos à educação das pessoas com deficiências, porém, é preciso mais que a matrícula garantida, é mister, por conseguinte, assegurar um ensino de qualidade para os estudantes especiais.

3.3 Cursos e salas

No processo de organização da educação para as pessoas com deficiência visual, o Instituto Sul- Mato-Grossense de Cegos – ISMAC realizou um trabalho fundamental para que fosse possível a inclusão dessas pessoas no ensino regular, pois

[...] para a criação dos serviços para as pessoas com deficiência auditiva, Cesco relatou que a DEE se reuniu com a comunidade surda, para criar e organizar os serviços para pessoa com deficiência visual. Reuniu-se, também, com a equipe do ISMAC, para estruturar o trabalho na Rede Estadual de Ensino, de forma a incluir o estudante cego. Para o Dr. Amilton Garai e a professora Nazaré Pereira, a inclusão das pessoas cegas ou com baixa visão, nas escolas comuns, dar-se-ia antes, se essas passassem pela classe de alfabetização do ISMAC, ou seja, depois que o estudante já estivesse alfabetizado e dominasse o soroban para os cálculos iniciais (Cesco, 2020-entrevista *apud* Neres; Belato; Corrêa, 2023, p. 12).

Como era fundamental a alfabetização e domínio dos cálculos básicos de matemática (soma, multiplicação, divisão e subtração) para só depois serem encaminhados para o ensino regular na rede estadual de ensino, já que a rede municipal veio a receber os estudantes especiais muito tempo depois.

Abriu-se a primeira classe de alfabetização para pessoas com deficiência visual no Mato Grosso do Sul no Instituto Sul Mato-Grossense para Cegos – ISMAC, em 1963, tendo como responsável a professora Nazareth Pereira Mendes. Os estudantes com deficiência visual eram alfabetizados e aprendiam as operações básicas de matemática com o soroban, o

que os preparava para o ingresso no ensino comum. De acordo com Dorneles e Pavan (2014, p. 163):

Em 1964, foi integrado na classe regular da atual Escola Estadual Joaquim Murтинho o estudante cego Wilson Fernandes da Silva. Devido à não regulamentação da classe especial do ISMAC junto aos órgãos competentes, os estudantes cegos eram alfabetizados no sistema de leitura e escrita braile ainda no instituto e, ao serem matriculados no ensino regular, por não levar uma transferência – documento comprobatório que confirmasse a habilitação para a série seguinte eles eram matriculados nas classes de alfabetização.

A princípio, a alfabetização desses estudantes com deficiência visual ficou exclusivamente a cargo do instituto ISMAC. Depois, essa turma, em 1964, integrou-se ao ensino regular devido às mudanças nas legislações educacionais; não obstante, a escola comum não reconhecia seus conhecimentos anteriores/prévios e, após sua alfabetização no sistema de leitura e escrita em braile, realizados no instituto, esses estudantes eram matriculados nas classes de alfabetização, independentemente de sua idade.

Assim, “[...] o primeiro estudante que frequentou a escola comum ou ensino regular foi Wilson Fernandes e era na escola Estadual Joaquim Murтинho, em seguida o Sebastião de Souza foi alfabetizado” (Dorneles; Braga, 2021, p. 65). A professora Nazaré os acompanhava no processo de inclusão na escola regular, transcrevendo os conteúdos que precisavam aprender ao braile.

Predominou para os estudantes com deficiência visual no Mato Grosso do Sul, entre os anos de 1980 a 1983, o ensino dos estudantes especiais em Instituições Filantrópicas, classes especiais e em oficinas pedagógicas, espalhadas pelo estado. De acordo com Neres, Belato e Corrêa (2023, p. 13, grifo das autoras):

É possível observar, nos relatos de Cesco e Reis, que um leque de ações para a educação especial foi pensado e implantado, no período de 1980 a 1983, apesar das dificuldades enfrentadas, principalmente, ao se levarem conta que o estado de MS tinha, em 1981, “5 APAEs, o ISMAC, a Pestalozzi, 32 classes especiais e oficinas pedagógicas” [...].

Eram atividades pedagógicas fora do ensino regular, modificando-se em 1984, quando “[...] a Secretaria Estadual de Educação abriu as primeiras salas de recursos de apoio especializado à integração dos estudantes com deficiência visual” (Dorneles; Pavan, 2014, p. 163) no ensino regular.

A pesquisadora Anache (1991) encontrou diversas lacunas em documentos oficiais sobre a compreensão de como se organiza a Educação Especial em Mato Grosso do Sul no

ano 1985, posto que para entender os dados era fundamental que a Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado repassasse-lhe as informações solicitadas. No entanto, tal fato não ocorreu e, para sanar as dúvidas do seu estudo, foi preciso o

[...] envio de questionários aos Diretores das Escolas Estaduais que possuem Salas Especiais, a fim de obtermos os dados necessários. O procedimento adotado foi o seguinte: confeccionamos oitenta e quatro (84) questionários, quantia correspondente ao número de Salas Especiais no Estado, conforme levantamento realizado em 1985, pela então Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (Anache, 1991, p. 60).

A pesquisadora buscou dados suplementares além da Secretaria Estadual de Educação, enviando questionários aos diretores das Escolas Estaduais, onde havia Salas Especiais, para assim, obter as informações que precisava sobre a história da Educação Especial no Estado. Chegou à conclusão, após a realização de análise dos dados sobre a educação de pessoas com deficiência visual, que existiam “nove (09) salas para ‘deficiente’ visual, (DV)” (Anache, 1991, p. 60) em todo o Mato Grosso do Sul.

Destaca-se, no entanto, que em 1985, não havia muita explicação de quem era realmente o público que precisava do atendimento da educação especial, pois os termos “[...] ‘excepcionalidade’, ‘deficiência’ e ‘incapacidade’ são tomados como sinónimos, e, ainda, devido à abrangência de seus significados, terminam por dificultar os processos de intervenção adequada” (Anache, 1991, p. 64). Permaneceram tais concepções conflitantes até 1986. Na educação sul-mato-grossense,

O II Plano Estadual de Educação de MS (1985-1987) previa, em relação à educação especial, a continuidade do atendimento em classes especiais, pois, conforme a gestora, as crianças com problemas de aprendizagem e a população mais comprometida eram atendidas pelas instituições em regime de convênio. Como mencionado anteriormente, baseada na Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), a caracterização da clientela da educação especial é identificada com os “problemas de aprendizagem” (Neres; Belato; Corrêa, 2023, p. 15).

Continuou-se o atendimento das pessoas especiais nas Classes Especiais de 1985 até 1987 em regime de convênio da Secretaria Estadual de Educação com as instituições especializadas; mas essa já se estruturava para criar mais escolas especiais com Classes Especiais.

Houve um aumento no número de salas para assistência às pessoas especiais, no ano de 1989. Eram atendidos em escolas estaduais 1,8% para pessoas com deficiência visual. “De acordo com os dados obtidos em 44 escolas do Estado, existem cinquenta e duas (52) salas

especiais, com trezentos e quarenta alunos, distribuídos de acordo com os tipos de deficiência apresentada” (Anache, 1991, p. 68).

O menor público da educação especial atendidos em escolas públicas de Mato Grosso do Sul é o de pessoas com deficiência visual. Embora tenha começado a aparecer o serviço de inclusão desses realizado no ISMAC em 1964, pela professora Nazaré, ainda se constata um baixo número de estudantes com deficiência visual por sala, demonstrando que seu processo de inclusão era pouco.

Esses estudantes, após serem alfabetizados no ISMAC, iam para o 1º ano do atual Ensino Fundamental, independentemente de sua idade. Isso se tornava mais um empecilho para que os estudantes visuais continuassem estudando.

Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, os Conselhos de Educação passaram a organizar os procedimentos educacionais dos estudantes com deficiência, ficando sob sua responsabilidade a aprovação da criação dos serviços de apoio pedagógico, denominados Sala de Recursos e Classes Especiais:

A sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum (Mazzota, 1982, p. 48).

Para Mazzota (1982) a Sala de Recursos é um espaço de auxílio especializado para atender o estudante público da educação especial que precisa de ajuda para se manter no ensino regular, sendo que só a frequenta o estudante que esteja devidamente matriculado na escola regular.

E para o apoio no processo de integração ao ensino regular, os estudantes com deficiência visual de Mato Grosso do Sul

[...] foram contemplados com as salas de recursos para apoio à integração no ensino regular, sendo que as duas primeiras salas de recursos da Secretaria de Estado de Educação com especificidade de atendimento aos estudantes com deficiência visual na capital foram instaladas em escolas da periferia, sendo a primeira, em 1984, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Maestro Frederico Lieberman, bairro Monte Castelo, e a segunda, em 1985, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Amélio de Carvalho Baís, bairro Coopatrabalho. As Salas de Recursos para estudantes com

deficiência visual funcionavam em espaço precário, conforme analisa (Anache (1994) *apud* Dorneles; Pavan, 2014, p. 164).

Sobre esse apoio educacional desenvolvido nas Salas de Recursos realizado nas escolas comuns no Estado; Ventura (1998, p. 194) nos alerta que

Em geral as salas de recursos, destinadas ao atendimento de deficientes visuais matriculados em estabelecimentos de ensino comum, estão localizados nos lugares de pior acesso do edifício escolar e quase sempre localizadas nos corredores próximos a banheiros, quando não fora do edifício-sede.

Além disso, outro grave problema é que, nessa década, não se dispunha de materiais pedagógicos especializados para o atendimento adequado da pessoa com deficiência visual. Então, existia apenas uma

[...] máquina de datilografia em braile, e os professores responsáveis pelo atendimento pedagógico especializado não passavam por uma seleção, cujo critério seria um curso de formação inicial e/ou continuada para atuar de forma satisfatória no que se refere às necessidades pedagógicas específicas dos estudantes com deficiência visual (Dorneles; Pavan, 2014, p.164).

Havia ainda a escassez de uma proposta educacional definida e até a seleção dos professores que trabalhariam nesse espaço era duvidosa: “em muitos casos, eram lotados nesses serviços – salas de recursos –, sendo professores readaptados que, por motivo de saúde, eram considerados inaptos para lecionar em classe comum do ensino regular” (Dorneles, Pavan, 2014, p. 164).

Levar professores readaptados para trabalhar nas Salas de Recursos não é o problema em questão, mas sim a falta de capacitação específica desses professores para a realização do trabalho com estudantes com deficiência visual.

Após o ano 2003, os estudantes com deficiência visual também passam a ser matriculados obrigatoriamente nas salas de aula do ensino regular e a receber o Atendimento Educacional Especializado quando necessitam nas Salas de Recursos Multifuncional, seguindo uma política nacional de educação, afinal, no

[...] governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passa a implantar uma política denominada de “Educação Inclusiva”. Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais (Kassar, 2011, p. 72).

Destaca-se que o estudante com deficiência visual pode optar por se matricular também no contraturno escolar, em instituições como o Instituto Sul Mato Grossense para Cegos Florivaldo Vargas – ISMAC, o qual se destina à educação, a reabilitação e a assistência social às pessoas com deficiência visual em Campo Grande (MS). Segundo Márcio Ximenes Ramos, no instituto se oferece apoio pedagógico para seus frequentadores como o ensino do

[...] braille e dão os equipamentos necessários, como bengala, a punção (como se fosse a ‘caneta’ para os cegos) e até soroban (instrumento de cálculo manual) a esses alunos, quando necessário. Portanto, o Ismac atende uma média de 120 a 130 pessoas na área de apoio à educação [...] (Rabelo, 2022).

Nesse instituto, as pessoas com deficiência visual têm apoio pedagógico à aprendizagem do braille, bem como da utilização do soroban e recebem outros atendimentos de apoio à sua mobilidade, etc. (ISMAC, 2023).

Destaca-se que, em 2023, o ISMAC abriu suas portas para receber também uma turma da Educação de Jovens e Adultos em suas dependências. A situação dos estudantes com deficiência visual na Rede Estadual de Ensino está da seguinte forma, em 2022:

Todo estudante cego é matriculado na Rede Estadual de Ensino em salas de aula comuns, conforme idade e etapa da educação básica. Atualmente, 301 estudantes com deficiência visual estão matriculados, sendo 42 cegos e 259 com baixa visão nos 79 municípios de MS.

Dessa forma, o Centro de Apoio Pedagógico aos Deficientes Visuais do MS (CAP/DV/MS) realiza avaliação desses alunos, presta assessoramento e formação necessária para inclusão escolar. Ainda segundo a SED, a equipe é formada por especialistas em educação especial.

“Além do trabalho do CAP/DV/MS os estudantes com deficiência visual também frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas, onde um professor especialista em educação especial realiza um trabalho complementar junto aos estudantes tanto com relação ao currículo como com relação ao uso de estratégias e tecnologias para acesso visual (como uso do Braille para leitura, Soroban para números, e outros recursos de tecnologias) que podem ser utilizadas no contexto geral da turma na sala de aula e na escola [...] (Rabelo, 2022, n. p., grifo da autora).

Em todos os municípios de MS, os estudantes com deficiência visual estão matriculados na escola pública regular e têm o direito a frequentar o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

3.4 Alunos (dados estatísticos)

Neste tópico, reunimos dados de censos escolares do Brasil correlacionados à matrícula de estudantes da Educação Especial sul-mato-grossense. No entanto, daremos

Educação Infantil*	49	26	11.296	11.693	12.258	9.100	11.872	13.864
Ensino Fundamental	1.549	585	243.874	239.622	114.837	149.259	43.636	43.282
Ensino Médio		-	35.368	51.210	1.949	3.960	11.795	12.833
Educação de Jovens e Adultos		-	15.924	24.166	5.950	5.441	5.351	2.225
Educação Especial no Ensino Regular		-	932	1.444	42	61	10	4
Educação Especial na Inst. Especial		-	143	193	9	-	1.593	2.427
Total	798	111	307.539	328.328	135.045	177.821	74.257	74.635

* Exceto educação de crianças de 0 a 3 anos de idade. Fonte: Dados da Coordenadoria de Estatística/DgAf/SED (s.d.), *apud* Fernandes (2008, p. 522).

O Quadro 1 apresenta o quantitativo de matrículas no Estado de Mato Grosso do Sul, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, aliando-se às modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos. No ensino regular da rede estadual, eram 932 matrículas de estudantes especiais em 1991, que saltaram para 1.444 em 1994, havendo um acréscimo de 512 matrículas nesse período.

Já a rede municipal de ensino passou a atender com prioridade o Ensino Fundamental; assim, houve um crescimento total de 19 matrículas, pois havia 42 matrículas de estudantes especiais em 1991; este número subiu para 61 em 1994.

Estudantes da Educação Especial em Instituição Especial matriculados na rede estadual de ensino eram 307.539 em 1991, subindo para 328.328 em 1994, uma ampliação total de 20.789 matrículas. Já na rede municipal de ensino, em 1991 havia 9 estudantes matriculados nesta modalidade, e em 1994, nenhum.

O aumento de matrícula dos estudantes no ensino regular, ainda em processo de integração, ocorreu-se em razão da promulgação da Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1989, que em seu artigo 109º garantiu o direito ao atendimento educacional especializado preferencialmente no ensino regular (Mato Grosso do Sul, 1989).

Como também por outras lutas sociais expressas na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos em 1990 e na Conferência de Salamanca que buscavam o direito de inclusão social e educacional para pessoas com deficiência.

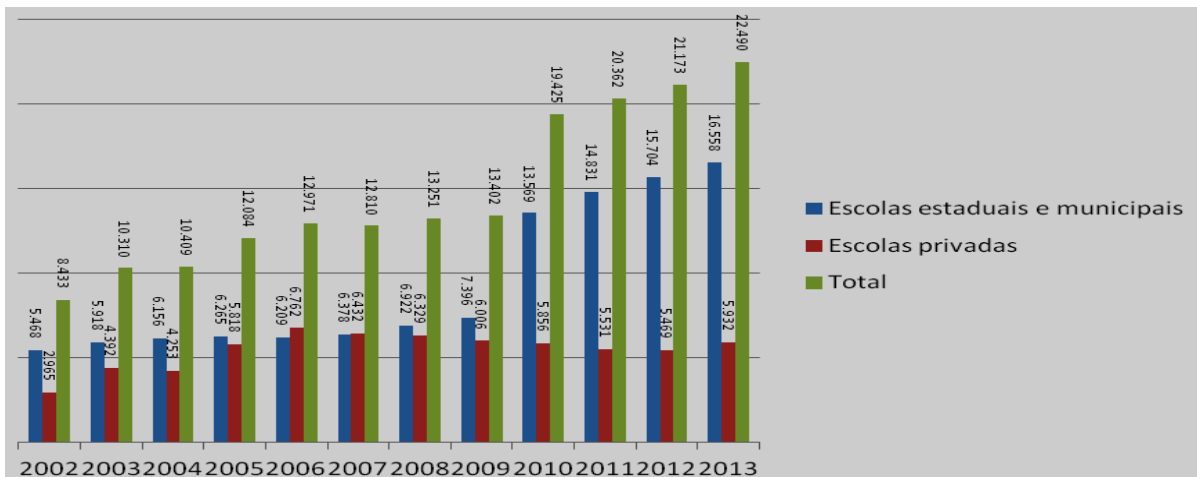
Nota-se que, entretanto, que no período de 1991 a 1994, ainda havia um quantitativo expressivo de estudantes públicos da Educação Especial matriculados em Instituições Especiais que poderiam estar frequentando o ensino regular.

Unindo-se os dados da Educação Infantil (pré-escola) aos do Ensino médio, tanto de estudantes do ensino regular quanto da escola especial, no Estado em 1995, já abrangia um quantitativo de 5.142 pessoas que eram público da educação especial matriculadas, concentrando-se a maioria dos estudantes na rede estadual, pois na rede municipal se concentravam apenas 115 matrículas (Kassar; Neres; Corrêa; Rebelo, 2022).

No ano 1996, havia o registro de 164 matrículas de alunos da educação especial em escolas estaduais, em 2012, são 220 (Kassar; Neres; Corrêa; Rebelo, 2022), um acréscimo de 56 estudantes a mais.

Na contramão a de ideia de inclusão, após a promulgação Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que defende a ideia de 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 sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996, cap. 4, art.58, § 2º). Em nosso estado, no ano de 2002, aumentaram em quase 84% o quantitativo das matrículas de alunos em atendimento especializado (Kassar; Neres; Corrêa; Rebelo, 2022).

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos da educação especial nas escolas públicas e privadas de Mato Grosso do Sul – 2002-2013



Fonte: Secretaria de Estado de Educação/Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial – COPEP (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 34).

Em 2002, havia 5.468 estudantes públicos da educação especial matriculados em Mato Grosso do Sul. Já em 2013, sobem para 22.490; observa-se um aumento significativo de 17.022 matrículas no período. Destaca-se que:

O crescimento de matrículas no período de 2002 a 2013 alcançou o percentual de 202% para as escolas públicas estaduais e municipais, sendo que 123,87% foi o acréscimo observado somente de 2009 a 2013, já no período de vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 35).

O aumento das matrículas ocorreu devido à implantação e efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: direito à diversidade, a qual trouxe definitivamente os estudantes com especialidades para o ensino regular.

Essa Política de educação inclusiva expandiu-se por todo o território nacional e ficou fortalecida com a abertura do edital do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, pois

A organização da oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, é indispensável para que os alunos com deficiência e/ou com altas habilidades/superdotação tenham igualdade de oportunidades por meio do acesso ao currículo e do reconhecimento das diferenças no processo educacional (Brasil, 2007, p. 1)

Desta forma, os estudantes que precisam de Atendimento Educacional Especializado o recebem no contraturno escolar, de acordo com base na CNE/CEB n.º 4/2009 e no Decreto n.º 7.611/2011, beneficiando-se de dupla matrícula (Mato Grosso do Sul, 2014).

Isso influencia também o ensino privado, pois as matrículas neste segmento tiveram um aumento de 2.967: elas saltaram de 2.965 matrículas em 2002 para 5.932 em 2013.

No ano de 2014, segundo o censo escolar publicado no QEdu (2014) tivemos um total de 118 matrículas na educação especial no Mato Grosso do Sul; não se especifica o total desses estudantes que frequentavam o ensino regular. Inicia-se, nesse ano, o segundo Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul com vigência até 2024, o qual traça planos para a Educação Especial com intuito de

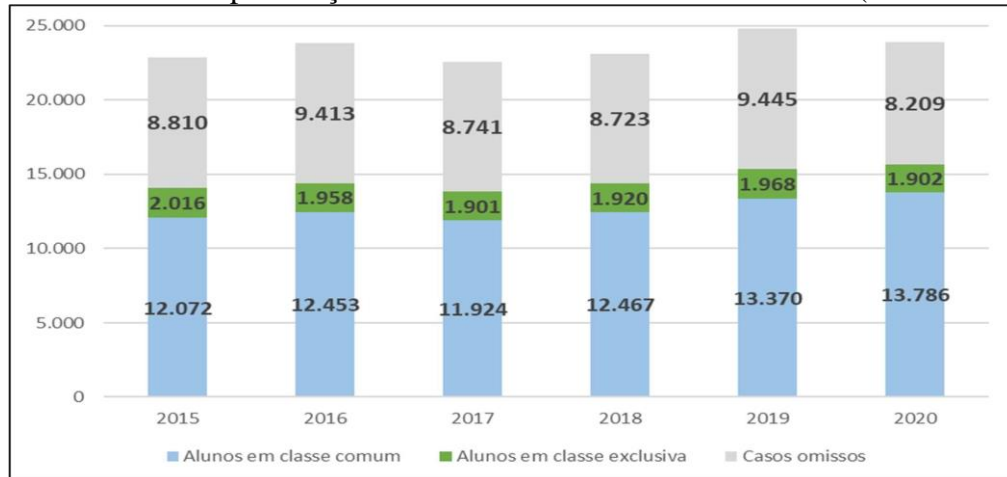
Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 33).

Almeja-se alcançar no Mato Grosso do Sul, até 2024, para os estudantes especiais, a universalização de acesso à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) no ensino regular e ao atendimento educacional especializado, oferecendo-lhes, caso necessitem, suporte em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados.

Sublinha-se que tais conquistas de direitos propostas no PNE são fundamentais para os estudantes especiais que, por muito tempo, conviveram com o processo de segregação escolar no Brasil e também no Mato Grosso do Sul.

O Plano estadual de MS de 2014 está em consonância com a Meta 4 do Plano Nacional de Educação, Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que defende que haja no Brasil até 2024 a “universalização do atendimento escolar” (Brasil, 2014) na educação básica aos estudantes públicos da Educação especial no território nacional.

Gráfico 2 – Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados no Mato Grosso do Sul (2015-2020)



Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica/IBGE *apud* Mato Grosso do Sul (2022, p. 35).

Em 2015, 2.016 estudantes especiais estavam matriculados em classe exclusiva¹³ no Mato Grosso do Sul; esse número teve um decréscimo para 1.902 matrículas no ano de 2020, um total de 114 estudantes a menos. Esses dados revelam que gradativamente está melhorando o processo de inclusão nas classes de ensino regular.

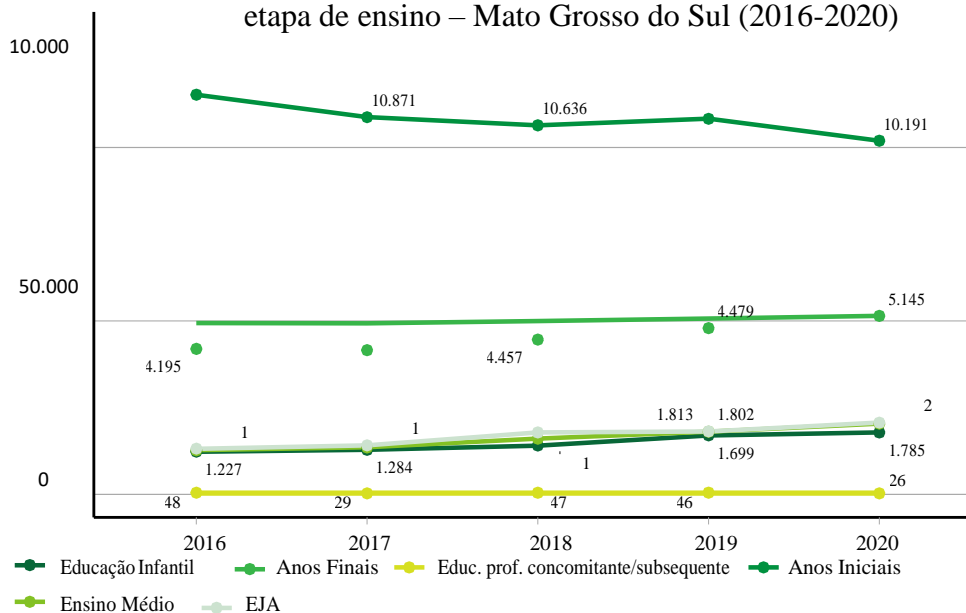
Já o ensino regular começou em 2015 com 12.072 estudantes matriculados; em 2020 chegou a 13.786, um aumento de 1.714 no total de matrículas neste período.

¹³ São aquelas classes em que alunos estão “[...] matriculados em classes especiais ou em escolas que oferecem exclusivamente a modalidade Educação Especial” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 34).

Quanto aos casos omissos, para a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, provavelmente trata-se de casos de matrículas concomitantes, ou seja, duplicada no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 34).

A seguir, no Gráfico 3, apresentam-se os dados de matrículas dos anos de 2016 a 2020 por etapa de ensino, verificando o número de matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e nas modalidades educacionais (EJA e Educação profissionalizante).

Gráfico 3 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino – Mato Grosso do Sul (2016-2020)



Fonte: elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, *apud* Brasil (2021, p. 36).

Nota-se que, na Educação Infantil, decresceram um pouco as matrículas, de 11.516 em 2016, para 10.191 em 2020. Já nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, subiram de 4.195 em 2016 para 5.145 em 2020. Nos Anos Finais, foram de 1.315 em 2016 para 2.068 em 2020; portanto, houve um aumento.

No Ensino Médio, também cresceram as matrículas, uma vez que foram de 1.315 em 2016 para 2.068 em 2020. Houve aumento também de matrículas nas modalidades educacionais: na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, saltaram de 1.227 matrículas em 2016 para 1.785 em 2020.

No geral, aumentaram-se as matrículas dos estudantes especiais no ensino regular. Segundo Brasil (2021, p. 35): “o número de matrículas da educação especial chegou a 21.250

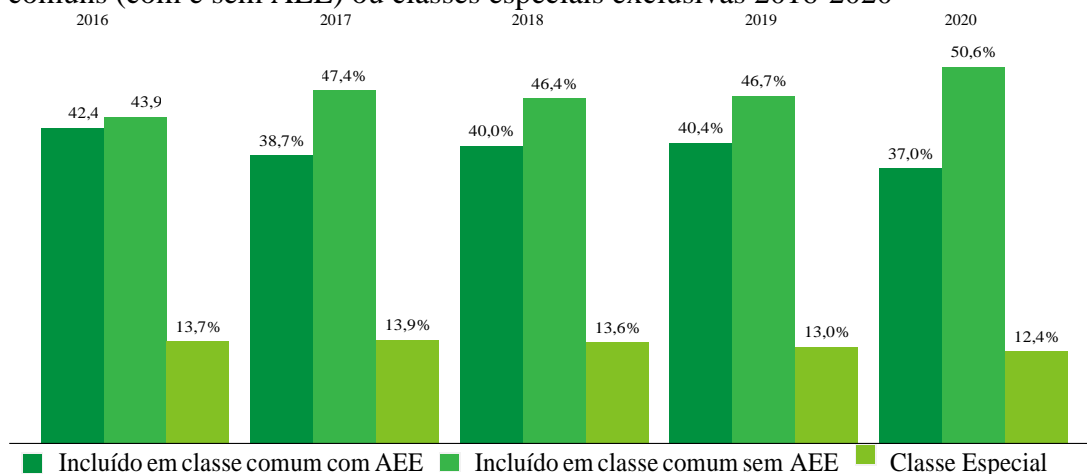
em 2020, um aumento de 8,6% em relação a 2016. O maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 48% das matrículas da educação especial”.

Ampliando a discussão sobre a inclusão escolar. Nota-se que está avançando no MS para o processo de universalização das matrículas dos estudantes com especialidades, o que é imprescindível acontecer em todas as etapas da educação básica. Mas é salutar também que para além da inclusão em classe comum, o estudante especial possa ter o acompanhamento educacional especializado com um profissional habilitado em educação especial, o qual possa lhe possibilitar a ampliação das potencialidades e habilidades de aprendizagem. Destaca-se que o Atendimento Educacional Especializado deve ser

[...] oferecido no contraturno em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas (Brasil, 2013, p. 140-141).

O atendimento educacional especializado serve para ampliar o conhecimento escolar oferecido aos estudantes especiais. No caso os que possuem deficiência visual (cegos ou com baixa visão) de Mato Grosso do Sul, o referido diretor-presidente do ISMAC (Márcio) afirma que esse no instituto é feito “[...] aos estudantes de todas as idades – ensino fundamental, médio e até EJA. Ele explica que, enquanto as escolas ficam encarregadas de realizar a alfabetização em braille para os cegos e baixa visão, o Ismac trabalha no contraturno com apoio pedagógico (Rabelo, 2022).

Gráfico 4 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos que frequentam classes comuns (com e sem AEE) ou classes especiais exclusivas 2016-2020



Fonte: elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica *apud* Brasil (2021, p. 37).

Segundo os dados de Brasil (2021), os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de 4 a 17 anos matriculados em classe comum e que possuíam o acompanhamento educacional especializado formavam um percentual de 42,4% em 2016, diminuindo para 37,6% em 2020, portanto, uma redução de 4,6%.

Sublima-se que embora necessitem um atendimento individualizado nem todo estudante especial que frequenta a escola regular o recebe; pois muitas vezes os professores do AEE precisam dar suporte pedagógico a mais de um estudante por turma.

No ano de 2019, no Mato Grosso do Sul, segundo os dados do censo escolar, “229.751 estudantes estavam matriculados na rede estadual de ensino, sendo que na zona urbana tivemos um total de 215.153 estudantes matriculados e na zona rural foram 14.598 matriculados, sendo que tivemos 17 estudantes matriculados em Classe Especial” (Mato Grosso do Sul, 2019c).

Já na rede municipal de ensino estavam matriculados 353.037 estudantes; na zona urbana, tivemos um total de 310.788 matriculados; na zona rural, um total de 42.249; na Classe Especial, foram 29 estudantes matriculados (Mato Grosso do Sul, 2019c). Destaca-se que não foram especificados quantos estudantes públicos da educação especial estavam matriculados no ensino regular, nem na rede estadual nem na municipal.

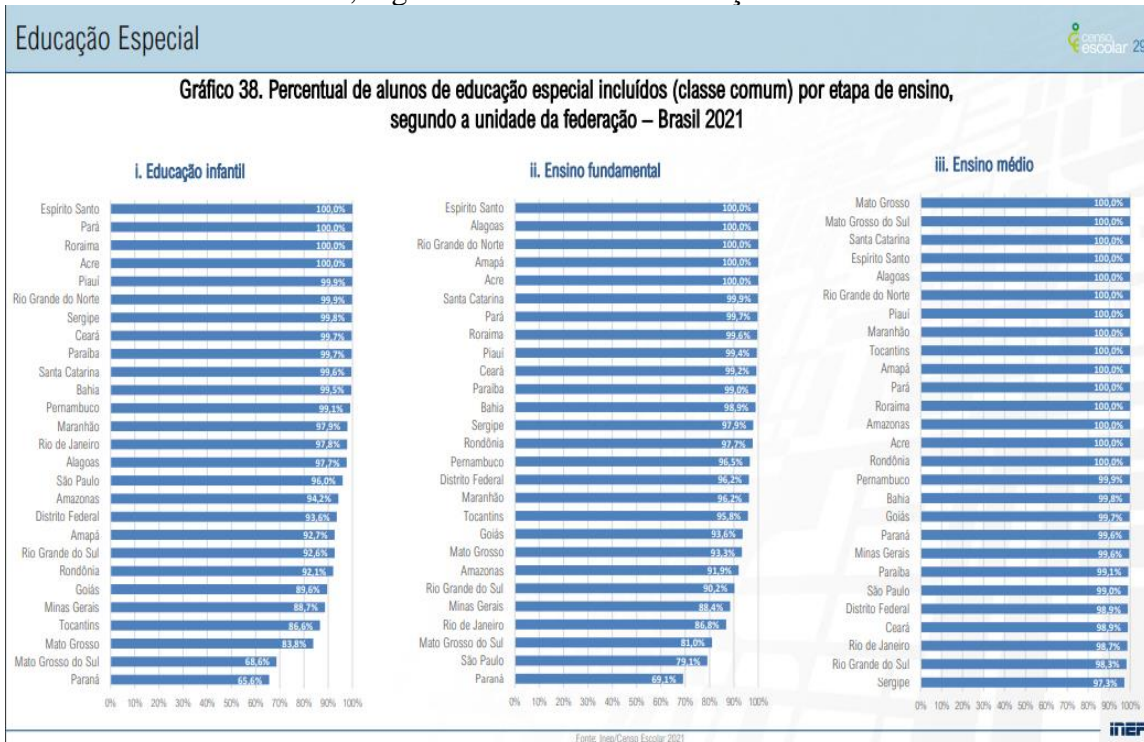
Quadro 2 – Matrículas na Educação Básica por esfera administrativa – MS – 2021

Matrícula	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado
Educação Infantil	125.245	–	279	55.277	19.859
Ensino Fundamental	391.975	477	101.380	242.447	38.671
Ensino Médio	109.762	5.155	94.745		9.750
Total	26.982	5.632	196.422	297.724	68.280

Fonte: Inep (2021).

Na Educação Básica, em 2021, na rede estadual de educação em Mato Grosso do Sul, havia na Educação Infantil um total de 279 crianças matriculadas; no Ensino Fundamental, chegou-se a 242.447 matrículas e no Ensino Médio a 94.745.

Gráfico 5 - Percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade de federação – Brasil 2021



Fonte: elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica 2020 (Brasil, 2021).

Segundo os dados de Brasil (2021), neste ano somente 68,6% dos estudantes sul-mato-grossenses públicos da educação especial estavam incluídos em classes comuns na Educação Infantil, sendo, deste modo, um dos Estados com menos matrículas garantidas nesta etapa de ensino em relação aos outros Estados da federação. Por outro lado, no ensino regular no Ensino Fundamental, têm-se incluídos 81,0% dos estudantes e, no Ensino Médio, todos (100%).

Quadro 3 – Percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino no Mato Grosso do Sul em 2022

Mato Grosso do Sul	Total de matriculados em 2022
Educação Infantil	80,3 %
Ensino Fundamental	82,8%
Ensino Médio	100 %

Fonte: elaborado pela autora com base em Inep (2022a).

O estado tinha, em 2022, 80,3% dos estudantes de educação especial incluídos em classes comuns na Educação Infantil. Comparando-se aos dados de 2021, tivemos um acréscimo de 11,7% de matrículas. Por outro lado, no ensino regular, no Ensino Fundamental,

chegamos a 83,7%, em comparação a 2021, quando tínhamos 81,0% dos estudantes incluídos, um acréscimo de 1,8% no número total de matrículas. No Ensino Médio permaneceram todos incluídos (100%).

Analisando o gráfico 32 do Inep (2022b, p. 38) que traz as informações sobre o “percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2018-2022”.

Constata-se que os estudantes especiais que estão em classe comum e possuem Atendimento Educacional Especializado, totalizavam 39,7% em 2021; e em 2022 passaram a ser 39,3%; resultando em um decréscimo de 0,4% desses discentes recebendo o apoio do Atendimento Educacional Especializado.

Aumentou-se em 1,1% o quantitativo de estudantes matriculados sem acompanhamento escolar especializado, pois, em 2021, eram 53,8%; esse quantitativo passou a 54,8% em 2022. Diminuíram-se as matrículas dos estudantes incluídos na classe comum, por outro lado: a porcentagem daqueles que estudam em Classe Especial Exclusiva baixou de 6,5% para 5,8%.

Notamos que o processo histórico da educação sul-mato-grossense revela uma inclusão tardia para as pessoas com deficiência visual no ensino regular. Segundo os estudos de Neres (2010), nossa legislação estadual só cita a inclusão no ano de 2005, o que indica que, precisamos avançar em políticas públicas para que cada vez mais estudantes com deficiência visual venham a concluir a educação básica e também o Ensino Superior.

Sabemos que já quase alcançamos a universalização do acesso à educação básica às pessoas com deficiência, por sua vez será possível compreender como ocorreu na prática o processo educativo em Mato Grosso do Sul pelas vozes das colaboradoras.

4. DA INFÂNCIA À PROFISSIONALIZAÇÃO: REGISTRANDO AS LEMBRANÇAS DA VIDA E DA ESCOLA

No século XX, segundo a historiadora Michele Perrot (2005) que a escrita sobre as mulheres, suas vivências e histórias de vida são consolidadas nos estudos historiográficos. Isto devido à *resistência da mulher* que se contrapôs às tradições dessa sociedade e buscou seus direitos.

Deste modo, devemos ainda como mulheres e pesquisadoras realizar muitos estudos tendo-as como protagonistas para que cada vez mais consigamos desconstruir certos valores historicamente disseminados, os quais apagaram a importância das mulheres na História.

Assim, neste tópico, tratamos das histórias da vida de três mulheres com deficiência visual de Campo Grande (MS); cada uma delas descreveu livremente sua trajetória e suas experiências de vida a partir dos eixos temáticos: infância, convivência familiar, escolarização e profissionalização.

Com a história oral se busca a valorização das lembranças das pessoas que ajudam a trazer a compreensão de uma sociedade/realidade; pois “um estudo do cotidiano dirige o olhar do pesquisador para uma dimensão, uma família, um grupo social que pode ser identificado pelas práticas sociais que elabora” (Spindola, Santos, 2003, p. 122).

O propósito da pesquisa é analisar as contribuições da trajetória escolar à vida social das mulheres com deficiência visual, assim, destacam-se suas histórias de vida com o intuito de trazer-lhes o espaço de sujeitos protagonistas de sua própria história, já que no estudo da historiografia houve o apagamento e o silenciamento das mulheres por muitos séculos (Perrot, 2005).

Inicialmente, apresentaremos as mulheres que participaram desta pesquisa e o relato das suas histórias de vida desde a infância à vida adulta, a partir de suas próprias narrativas para que as conheçamos.

Em paralelo com os relatos orais da vida das protagonistas, desde o início, foi-se estabelecendo um diálogo com a história oral, história das mulheres e com textos relacionados ao gênero, compreendido aqui como “a construção social do masculino e do feminino” (Saffioti, 2004, p. 47), bem como documentos que norteiam a educação inclusiva.

Ressalta-se que, ao pesquisador, interessa ouvir as histórias de vida, registrá-las e destacá-las. Também selecionar os fatos que vão ao encontro de seu objeto de pesquisa, mas sobretudo, respeitar a narrativa apresentada por seu entrevistado; a fim de dialogar com a história de vida das protagonistas. As categorias de análise escolhidas foram: trajetórias

escolares, reflexão sobre a questão da violência doméstica e caminhos para uma educação inclusiva.

4.1 As protagonistas

Na pesquisa foram entrevistadas três protagonistas: Marina, Zenilda e Aparecida. A saber por questões éticas de pesquisa, resguardou-se suas identidades, optando por chamá-las por esses nomes fictícios.

A seleção das colaboradoras para a participação do presente estudo, seguiu os critérios seguintes: ser mulher com deficiência visual e possuir idade superior aos 50 anos, posto que são pessoas com mais vivências para compartilhar; como também pelo fato de ainda estudarem ou já terem estudado em Campo Grande (MS).

Destaca-se que as protagonistas têm em comum o fato de que estão relacionadas ao Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas – ISMAC de Campo Grande (MS), pois por serem mulheres com deficiência visual (total ou baixa visão) são atendidas neste instituto.

Em revisão e para melhor compreender sobre as histórias de vidas das protagonistas é preciso entender os seguintes conceitos: a cegueira e a baixa-visão.

Cegueira: é a perda total da visão até a ausência de projeção de luz. Visão subnormal (baixa visão): é a alteração da capacidade funcional da visão decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo, a perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados (Bruno; Mota, 2001, p. 33).

A pessoa com cegueira não consegue enxergar mais ou enxerga muito pouco, é necessário que essa utilize o braille para conseguir ler e escrever. Já no caso da pessoa com visão subnormal (baixa visão), a acuidade visual está alterada/comprometida em graus que vão de leve a severo; por isso para que consiga ler necessita da ampliação de materiais escritos. Em razão da deficiência visual, essas pessoas geralmente utilizam bengala para se locomover com segurança, principalmente por locais desconhecidos.

Também é relevante contemplar o conceito de cegueira congênita e de cegueira adquirida. Na cegueira congênita, a pessoa já nasce cega ou perdeu a visão em tenra idade (com poucos anos de vida); assim, não possui memória visual. Isto provoca dificuldades para compreender certos conceitos.

Já na cegueira adquirida, a pessoa nasce enxergando e em uma idade superior à tenra idade, ela perde a capacidade visual. Mas como já possui um patrimônio visual anterior à cegueira, essa consegue compreender melhor os conceitos de objeto e ambiente, criando analogias quando lê algo.

Apresentamos as protagonistas da pesquisa e as informações gerais sobre suas vidas; posteriormente, no Quadro 4, os dados são apresentados de modo tabulado.

Marina – com baixa visão, cegueira adquirida, ela tem 70 anos de idade; é casada e mãe de três filhos. Profissão: artesã e empreendedora. Atualmente, não frequenta a escola; estudou na época de 1970 até quase completar o atual Ensino Fundamental, depois parou.

Zenilda – é cega total, cegueira adquirida. Tem 73 anos de idade, é viúva e mãe de dois filhos. Profissão: era costureira, lavadeira. Começou a estudar em 1960 e logo parou. É atualmente estudante do Ensino Fundamental, segunda fase da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas – ISMAC de Campo Grande (MS).

Aparecida – com baixa visão, cegueira congênita, ela tem 52 (cinquenta e dois anos) de idade; é divorciada, mãe de dois filhos, mora sozinha com seu filho mais novo. Profissão: dona de casa. Estuda no Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas – ISMAC de Campo Grande (MS) na EJA, segunda fase do Ensino Fundamental.

Quadro 4 - Informações gerais das entrevistadas

	Deficiência visual	Filhos	Profissão	Estado civil
Marina	Baixa visão	3	Artesã, empreendedora	Casada
Zenilda	Cega	2	Era costureira, lavadeira	Viúva
Aparecida	Baixa visão	2	Dona de casa	Divorciada

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas de 2023.

De antemão, já podemos identificar que as três protagonistas não concluíram seus estudos no tempo previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para a educação básica, que atualmente figura entre 4 aos 17 anos de idade (Brasil, 1996).

Nenhuma delas tem o ensino médio, e somente Marina parece ter cursado o Ensino Fundamental no tempo previsto pela Lei, embora não o tenha concluído. Isso nos oferece um importante dado de evasão escolar, o que iremos discutir mais adiante com o acréscimo de novas informações.

Marina foi estudante de Campo Grande em três escolas regulares: Externato São José¹⁴, Escola Joaquim Murtinho¹⁵ e Escola Arlindo Lima¹⁶. Já Zenilda e Aparecida são ainda estudantes do ISMAC na cidade de Campo Grande (MS).

Atente-se que, daqui por diante, os depoimentos que seguem são parte das entrevistas semiestruturadas realizadas ao longo da pesquisa (disponibilizadas na íntegra no apêndice B).

4.2 História de vida das protagonistas

Marina, filha de nordestinos, nasceu e viveu na Paraíba até os 6 de idade. Depois, mudou-se para o Mato Grosso do Sul. Enxergava quando criança; perdeu sua mãe muito cedo, com 10 anos de idade e ficou com a responsabilidade de cuidar dos irmãos e de alfabetizá-los: “[...] cuidar dos irmãos, a gente morava na roça, eu tive que alfabetizá-los também. Eram quatro irmãos menores, claro que tinha dois que eu não alfabetizava, porque não tinha idade para isso e os filhos dos vizinhos também” (Marina, 2023).

Era moradora do campo, por isso trabalhava com sua família desde pequena na roça para sobreviver, plantava comida e colhia-a para nutrir-se; e criava os animais para que pudesse ter o leite para beber. Segundo Marina, sua infância foi difícil sem a mãe, pois tinha muitos afazeres da vida do campo para cumprir; depois que veio para Campo Grande, trabalhou de “[...] doméstica com os Rondon e morava no emprego, onde eu consegui estudar um pouco mais, eu trabalhava durante o dia e estudava à noite” (Marina, 2023).

Percebe-se que ela iniciou a jornada dupla de trabalhadora e estudante, realidade complexa pela qual muitas pessoas de origem humilde no Brasil passam: necessitam trabalhar enquanto ainda estudam para conseguir subsistir.

O seu matrimônio foi no estado do Paraná e está casada há 46 anos; é mãe de três filhos e avó também. Seus filhos já são adultos e casados; e já constituíram família também. Por ser uma mulher religiosa, buscou guiar os filhos na crença em Deus, alicerçando a construção de seus familiares em duas bases: caráter e fé. Esses são para ela os elementos necessários para a vida, assim como, é importante também ter dignidade, ou seja, ser honesto e trabalhador.

¹⁴ Escola que funcionava à Rua Cândido Mariano em Campo Grande (MS), mas já está fechada há muitos anos.

¹⁵ Escola Estadual pública de Campo Grande aberta até os dias atuais, localizada à Avenida Afonso, nº 2.445, na área central da cidade.

¹⁶ Escola municipal pública de Campo Grande aberta até os dias atuais, localizada à Rua Barão do Rio Branco, nº 2464, na área central da cidade, próxima à Prefeitura Municipal.

Marina começou a perceber que tinha problema de visão quando já estava com aproximadamente 57 anos de idade. A princípio, pensou que fosse necessário só adaptação de grau nos óculos, mas depois de várias adequações, descobriu que, na verdade, tratava-se de um problema degenerativo na retina do olho. Ela precisa cuidar da visão para não ficar cega totalmente.

Contudo, até chegar ao diagnóstico definitivo foram muitas consultas com oftalmologistas diferentes, até que, na Santa Casa¹⁷, após vários exames do fundo do olho, encaminharam-na para ser atendida no ISMAC. Ela segue fazendo os atendimentos até hoje e nos narra:

[...] de lá em diante, foi essa vida de “deficiente visual”, mas o que me incomodava muito era que eu queria ler e não podia. Eu sabia que eu sabia ler, trabalhei durante o dia e estudava à noite para poder ler, eu não ia dormir antes de ler ao menos o trecho de algo e quando me vi impossibilitada de ler fiquei desesperada (Marina, 2023).

Marina pela perda da acuidade visual ficou um tempo sem poder ler, ficou decepcionada, como é que se é alfabetizada e não se pode ler?

Ela precisava por sua vez, passar por nova alfabetização, a do braille, porque a “cegueira é a perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita” (Cardoso, 2021, p. 215). Ela a fez e pode voltar a ler com esse novo código de escrita.

Quanto à profissionalização, Marina nasceu em uma família de artesãos; dessa forma, aprendeu com eles a fazer artesanatos de renda, argila, crochê e bordado. Fiava¹⁸ redes e tapetes; depois, foi buscar oficinas “de pintura, crochê, tricô à mão” (Marina, 2023) para qualificar-se ainda mais.

Com sua experiência em fazer artesanatos – ela sabia fazer “todo tipo de vestimentas, roupas para praia e de festa, chinelos e muitos objetos para casa” (Marina, 2023) –, então, passou a ensinar o ofício a outras pessoas em Campo Grande e em Aquidauana, pela Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul. “[...] eu tenho a carteirinha de artesã pela

¹⁷ Santa Casa é um hospital de referência em várias especialidades no estado de Mato Grosso do Sul. Considerado o maior complexo hospitalar do estado, chama-se Associação Beneficente Santa Casa de Campo Grande. Atende desde o ano de 1928, porque havia um grupo de cidadãos preocupados com a falta de um hospital civil na cidade e o fundaram (Santa Casa, s.d.).

¹⁸ Reduzir o fio (DI, s.d.). “Fiar é tecer o fio do algodão e fazer o barbante para trabalhar manualmente e tecer tapetes e redes depois” (Marina, 2023).

Fundação de Cultura. Cheguei a ir à Aquidauana, dar aula fora, na casa do artesão. E prossegui sempre com esse trabalho” (Marina, 2023).

Destaca-se em seu relato que há uma complementaridade de ofícios de mãe para manter a unidade da família (dona de casa, mãe e esposa), posto que conseguiu educar, juntamente com o marido, os filhos na dignidade e na fé; bem como de mulher que trabalha para fora e contribui para o sustento da família.

Além disso, ao longo da vida, Marina foi desenvolvendo outras habilidades profissionais e passou a vender roupas e outros produtos de estética. Ela afirmou que nunca teve a carteira de trabalho registrada; no entanto, depois que saiu do serviço do campo, sempre trabalhou de forma independente. Segundo Marina (2023): “Eu sempre procurei trabalhar de forma que eu agregasse uma certa unidade na família”.

É notório em sua história que o ofício principal (artesã) foi aprendido no âmbito familiar, portanto sua deficiência não a impediu de continuar trabalhando.

Observamos ainda em sua fala a típica construção do ser feminino na sociedade: “ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres” (Bassanezi, 2004, p. 609).

Saffioti (2004) nos auxilia a entender que a construção de gênero é parte de um aparelho semiótico cujos símbolos culturais estabelecem as divisões e representações sociais que se perpetuam.

No Brasil, Del Priore (2020), reforça que a posição da mulher foi fortemente influenciada pelos dogmas da Igreja Católica, os quais observamos na fala de Marina através de seus próprios pressupostos morais ao criar os filhos na crença de Deus.

No entanto, na história de Marina, é possível observar também a resistência feminina: “[...] as mulheres souberam apoderar-se dos espaços que lhes eram deixados ou confiados para alargar a sua influência até as portas do poder” (Perrot, 2017, p. 503); mulher que vai à luta, ao mercado de trabalho para complementar a renda da família.

Ressalta-se que as mulheres não burguesas, classe social em que podemos inserir Marina, recaia-lhes dupla função social; pois além de cuidar do ambiente do lar, recaí-lhes a necessidade de auxílio às finanças da família.

Outra característica que corrobora os pressupostos teóricos estudados nessa pesquisa, é a função da mulher em relação à educação de seus filhos, no caso de Marina, observamos isso quando realiza a alfabetização dos irmãos mais novos, mesmo que ela ainda fosse estudante, tinha a responsabilidade de ensinar os irmãos e, como a protagonista explica, os vizinhos também.

Zenilda teve uma infância no Nordeste, em Serra Vermelha, estado da Paraíba. Lá morava no sítio; os avós foram os responsáveis por sua criação. Segundo ela:

Na minha infância, eu fui criada sem pai, sem mãe. O meu pai faleceu, eu tinha um aninho e acho que dez meses de vida e tinha um irmão meu com um mês e meio de nascido. E os meus avós, os pais do meu pai, levaram-me para morar com eles. (Zenilda, 2023).

A sua rotina da infância foi alicerçada no cuidado aos irmãos menores e no pastoreio dos carneiros de propriedade dos avós.

Ela citou o fato de ser órfã como uma lembrança distante, quase apagada da memória, já que contou com todo cuidado de seus avós, desde seus 10 anos de idade. Isso permitiu-lhe que a infância fosse um momento “tranquilo” de sua vida.

Brincava às vezes de boneca com suas primas, mas a fase inicial de sua vida foi marcada pelo trabalho. Aos seis anos de idade, começou seu processo de profissionalização com a avó: adquiriu a habilidade de fazer renda de almofada ou bilros¹⁹. Bordava e também realizava trabalho manual do campo: moía cana e preparava rapadura e melado²⁰.

Também ajudava o avô a plantar alimentos (arroz, feijão e milho), alimentava-se desses. Aos nove anos de idade, mudou-se com sua família para o Mato Grosso do Sul, pois seu tio (Espedito) comprou um lote na região da 7ª linha, localizado perto de Glória de Dourados e foi buscá-los no Nordeste devido às más condições financeiras com as quais sobreviviam lá. Nesse sítio, viveu por dois anos.

Em 1960, deu-se início a sua vida escolar, no entanto estudou só um ano e, aos 12 anos, foi morar em um sítio na 17ª linha²¹ com condições mais precárias. Não frequentou a escola regular nesse lugar, pois era um local isolado.

A situação financeira bem humilde levou-a a buscar outra maneira de complementar a renda familiar; trabalhava em colheitas de algodão e amendoim para aumentar sua renda a fim de comprar produtos para si: “roupas, maquiagem etc.”. Segundo ela, o lugar de sua nova morada:

¹⁹ A “renda de almofada ou de bilros é desenvolvida pelas mãos das rendeiras que trabalham com uma almofada, um papelão cheio de furos, linha e bilros (pequenas peças de madeira semelhantes a fusos)” (Uol, s.d.).

²⁰ “[...] o melado é o xarope obtido pelo cozimento do caldo da cana” (Vicentini-Polette, 2019, p. 1).

²¹ Sítio que ficava localizado a 30 km de Deodápolis, cidade de Mato Grosso do Sul. Era uma colônia residencial.

[...] só tinha mata. Mata e passarinho cantando. Passarinho e grilo, quase nem vizinho tinha, não tinha. Era muito difícil. E de lá, eu vinha todo ano, época de colheita de algodão, de amendoim, eu vinha para sétima linha para trabalhar na colheita. Passava colheita de algodão e de amendoim todinha na sétima linha, trabalhando. Só ia embora para casa, só voltava para casa quando terminava a colheita (Zenilda, 2023).

Nota-se que na infância e na adolescência, a protagonista já tinha grandes responsabilidades. Também aprendeu a costurar para si e para a vizinhança.

Aos dezessete anos de idade, ainda morando com os avós, ela conhece um rapaz que veio, posteriormente, ser seu primeiro marido. No entanto, para poder casar-se com ele, teve que trabalhar muito.

Os seus avós não apoiavam o relacionamento, então, trabalhou na colheita de algodão e guardou o dinheiro para investir no matrimônio. Relatou que esse logo começou a dar errado: mesmo trabalhando para ajudar em casa, passou a sofrer com violência doméstica²²:

Um ano, eu vivi mais ou menos. Depois começou o inferno verdadeiro na minha vida. *Ele judiava de mim, batia-me de vez em quando.* E eu trabalhava. Mesmo casada, eu trabalhava, costurava para fora. Não ficava, como diz o caso, perdendo tempo. Mas mesmo assim, foi uma vida sofrida que eu levei (Zenilda, 2023, grifo nosso).

Ela sofreu calada para não levar “bronca” dos avós, pois, desde o começo, não aprovaram o seu casamento. É salutar que “[...] pelo “medo” muitas meninas e mulheres, em situação de violência, não contam a ninguém da família ou amigos e, pelo “medo”, não denunciam à polícia, ficando sujeitas a todo tipo de agressões e violências” (Cardoso, 2021, p. 97).

A história de Zenilda reforça o discutido por Silveira, Nardi e Spindler (2014) de que a violência de gênero foi sofrida de forma silenciosa e individual. Embora os autores se refiram há outros séculos, podemos observar que essa percepção não mudou intrinsecamente no funcionamento da sociedade, em especial nas classes sociais mais baixas.

Tal atitude de ter que ficar em silêncio, até mesmo diante de agressões, era comum para as mulheres, pois eram ensinadas pela sociedade e pelas famílias a calar-se (Perrot, 2005).

²² Temos relatado a violência de gênero, mais especificamente, a física a Lei Maria da Penha, Art. 7º: “I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal” (Brasil, 2006, cap. II, art. 7º, par. 1).

Vale mencionar que no Brasil a violência de gênero reflete grandemente no que se denomina feminicídio, tipificação de crime em lei decorrente da violência relacionada à questão de gênero (Cardoso; Pinto; Lacerda, 2021).

E de acordo com o marco jurídico do Código Penal brasileiro²³, entende-se o feminicídio como o ato de homicídio doloso, tanto consumado quanto tentado, qualificado contra a mulher por motivos de sua condição – sexo feminino. Quando motivado por essa razão, o crime é caracterizado como violência doméstica e familiar, de menosprezo ou discriminação da condição de mulher e é considerado hediondo (Brasil, 2015).

Ela seguiu essa regra de silenciar-se até que se tornou mãe e seu marido bateu em seu bebê de menos de um ano de idade. Assim, ela decidiu separar-se:

Quando o meu filho nasceu, que já estava para completar um aninho, ele começou a bater no meu filho também. Eu falei, agora chega, eu não aguento mais. Ele bateu no meu filho cedo, logo que eu levantei para fazer a mamadeira para o menino. E ele ficou na cama com o guri, ele começou a chorar e ao invés dele agradá-lo, ele começou a bater. Eu falei para ele, de hoje em diante eu não durmo mais com você (Zenilda, 2023).

Ver seu filho sofrer violência também foi para Aparecida algo inadmissível. E o ser humano “[...] como sujeitos da História e de sua temporalidade podem produzir acontecimentos e mudanças” Delgado, 2003, p. 15”. E ela transformou sua realidade, resolveu sair do ciclo de violência que vivia, já que reuniu seus pertences e mudou-se para Glória de Dourados. Passou a viver com uma prima, depois com um irmão e foi seguindo a vida, até que veio a morar com outra prima em Campo Grande:

De lá, eu tinha que vir aqui em Campo Grande, para vir ao médico. Eu vim aqui no médico. Uma prima minha não me deixou voltar para trás. Ela falou: volta lá só para buscar o resto de roupa que você tiver lá e do seu filho; e volta para cá, que aqui fica mais fácil para você trabalhar. Eu arrumei um serviço de doméstica e você vai trabalhar aqui em Campo Grande, é melhor do que ir para lá. Fui lá, peguei o resto da minha roupa e vim, e ela arrumou um serviço de doméstica para mim (Zenilda, 2023).

Em Campo Grande, trabalhou de doméstica por um mês e pouco e veio a conhecer seu segundo marido, coabitaram-se:

E acabou que fui morar com ele, no prazo desses três dias, sem nunca ter papo, nem conversa com ele, fui morar com ele. E nesse papo, nós ficamos juntos e acabamos

²³ Esse ordenamento jurídico foi alterado no Código Penal pela Lei nº 13.104, de 2015 (Brasil, 2015).

casando. Eu me divorciei do outro, ele se divorciou da outra esposa dele, porque ele era separado também. E nós casamos e vivemos 35 anos e uns dias ainda. E separamos porque ele faleceu. Ele sofreu um infarto e faleceu, senão estaríamos juntos até hoje (Zenilda, 2023).

E eles viveram 35 anos juntos e tiveram um filho; a morte do esposo os separou. Ela tem dois filhos (homens). Segundo seu relato: “E graças a Deus, convivo bem com meus filhos. E já vai fazer 14 anos, esse ano que o meu marido faleceu” (Zenilda, 2023). Em 2023, ela pôde voltar a estudar, começou a EJA no Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos e está empolgada com as redescobertas do processo educativo.

Está aprendendo o braille e a realizar operações matemáticas com o soroban. Segundo ela, é agradável estudar novamente. Relatou o desafio com relação à leitura por conta de sua deficiência visual. “É muito complicado, às vezes meio difícil. Mais difícil é se por acaso, eu tiver que ler as letras, eu não consigo lê-las (Zenilda, 2023). Apesar das dificuldades, ela quer continuar e concluir o estudo.

Quanto à profissionalização, desde a infância era costureira; só parou em razão da perda da visão, pois o agravo do problema visual não lhe permitiu mais costurar. E ela trabalhou por muitos anos costurando; fez amizade com as freguesas. Também laborou como lavadeira, mas só enquanto não se fixou na profissão de costureira.

Na história de Zenilda, podemos observar o papel importante do trabalho em sua formação e desenvolvimento. Suas condições de subsistência acarretaram em uma infância e adolescência fora da escola, porque exercia atividades profissionais. Se retomamos sua história de vida, vemos que desde os seis anos, período que, de acordo com as leis atuais do país, é destinado a alfabetização, ela por sua vez já laborava.

Observando os estudos sobre trabalho infantil, de acordo com Paganini (2011), entre as décadas de 1950 e 1960 - período de nascimento e infância da protagonista -, houve na Constituição de 1946 uma flexibilização em relação à idade mínima para o trabalho noturno. Autorizou-se o poder judiciário a decidir de acordo com a conveniência se crianças com 16 anos poderiam ou não trabalhar a noite; antes somente os maiores de 18 anos.

Na década de 1960, foi que a discussão sobre o bem-estar do menor passou a ter destaque como um tema relevante para o Estado, muito embora, em 1969, a idade mínima para o trabalho ficou estabelecida em 12 anos de idade e piora a situação em 1979, quando se legitima de vez todo tipo de exploração do trabalho infantil no país. Comparando-se, por conseguinte, o cenário nacional em relação a outros países na época, havia um grande retrocesso legislativo (Paganini, 2011).

A infância de Zenilda, portanto, é reflexo da situação social da época, em que a preocupação do Estado com a questão do trabalho infantil era mínima.

Aparecida relatou que sua infância não foi um período fácil, porque seu pai bebia muito e batia em sua mãe. Isso afetou a sua gestação, o que fez com que ela nascesse com problemas visuais. “Nasci no dia vinte de novembro, setenta e um, já nasci com dificuldades nas vistas, deficiência, eu já não tinha visão” (Aparecida, 2023).

Assim como na família de Zenilda, na história de Aparecida ocorreu também a situação de violência doméstica (física), mas a vítima, agora, era sua mãe.

A violência física, “[...] o tipo mais óbvio de violência doméstica, inclui tapa, empurrões, sufocação, chutes, entorses nos braços, queimaduras propositais, cárcere privado e lesões provocadas por instrumentos contundentes ou perfurantes” (Buvinic; Morrison; Shifter, 2000, p. 3).

Podemos observar que a atitude do pai de Aparecida, relaciona-se a ocorrências já estudadas nas relações de violência de gênero e como se estabelecem as relações de poder exercidas nas relações conjugais, em que predominam as ideias do patriarcado — os homens apresentam uma posição de sujeito detentor de um direito opressor sobre os sujeitos femininos — os quais legitimam atos de violência (Saffioti, 2004).

Segundo a Lei nº 11.340/2006, também conhecida como Lei Maria da Penha, se “configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (Brasil, 2006).

Essa violência física pode ser observada quando é cometida contra a vontade da vítima, em ações como empurrar, agarrar, torcer ou esbofetear (quando moderada), ou chutar, bater, atingir por meio de objetos, queimar, cortar ou sufocar; causar lesões que levam a dores no corpo, ossos quebrados, perda de consciência ou aquelas que podem requerer cuidados médicos (quando graves) (Morrison; Biehl, 2000).

Viveu inicialmente com seus pais e por causa da violência doméstica, ela foi morar com sua avó aos dez anos de idade. Segundo ela:

[...] através da ajuda da minha avó foi que eu consegui fazer um tratamento nas vistas. Foi o que fez com que eu voltasse a enxergar, porque antes eu não enxergava nada. Eu andava trombando nas paredes, onde eu ia, era pegando nas coisas e caía (Aparecida, 2023).

Até que o tratamento oftalmológico começou a ter resultado e quando passou a enxergar um pouco, foi-lhe possível brincar no quintal com as vizinhas, sempre com a ajuda

da irmã, a qual lhe auxiliava na realização de todas as brincadeiras, tais como, cirandas, esconde-esconde e de “[...] subir em árvore, pegar goiaba e balançar; com boneca de pano e de plástico [...] Jogava bozó, jogava bola e basquete na rua” (Aparecida, 2023). Assim, mesmo com as limitações visuais, Aparecida teve uma infância marcada pelo brincar.

Sua mãe veio morar em Campo Grande, fugindo das agressões de seu pai. Após a morte da avó, Aparecida parou o acompanhamento oftalmológico:

[...] Eu não consegui mais fazer o tratamento que a minha vó pagava, minha mãe o parou por completo. E eu vim morar para cá e fiquei assim, bem dizer deixada, porque minha mãe não tinha tempo de me cuidar. Tinha mais tempo agora para o serviço, porque ela que sustentava a casa e cuidava de nós (Aparecida, 2023).

Aparecida começou a estudar aos 12 anos de idade, porém foi um período frustrante: não conseguia enxergar as atividades no quadro.

Ela foi casada por 30 anos; porque seu marido bebia muito, separou-se dele algumas vezes; depois, voltaram a viver novamente juntos. “Na época eu tive um problema, ele bebia e foi um desespero. Separei duas vezes, fui a Aquidauana, voltei. Eu tinha só uma menina, fui aumentando a família. Toda vez eu voltava e ele parou de beber” (Aparecida, 2023).

A separação definitiva ocorreu em razão de uma traição do esposo com uma menina menor de idade. Segundo ela, “ele me traiu com outra mulher e devido a isso nós nos separamos. Ele mora hoje numa fazenda e eu na minha casa” (Aparecida, 2023).

Deste modo, passou a viver de favor em um salão que era uma igreja. Dividiu-o em partes e mora lá só com um dos seus filhos: “[...] eu tenho um filho comigo, porque os outros todos são casados e tem um que mora na fazenda, ele trabalha lá; e hoje, eu sou separada [...]” (Aparecida, 2023).

Aparecida afirmou ainda: “Tenho meus netos: são quatro netas e dois netos. São umas bençãos, graças a Deus estão bem, todos sadios, tudo tranquilo. Não dão trabalho nenhum. Minhas filhas todas trabalham e têm a vida delas [...]” (Aparecida, 2023). Logo após relatar os problemas de seu relacionamento, ela modifica o foco da fala e aborda a vitória de suas filhas em suas vidas sociais.

Ela manteve seus estudos estagnados por muito tempo por causa de sua deficiência visual. Ao menos aprendeu a ler, o que é essencial para ela. Neste ano de 2023, está frequentando a EJA oferecida no Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos. Assim, pôde novamente voltar aos estudos e busca recuperar “o tempo perdido”:

Estou tentando conquistar o que eu perdi na minha época, porque eu sei ler e escrever. E vou dar o máximo, não vou desistir, vou continuar e vou conseguir com certeza esse ano na fase dois [...] A escola contribui com o meu social, porque esqueci muita coisa e está me ajudando a lembrar, porque fiquei muito tempo sem estudar, mais de 13 anos (Aparecida, 2023, grifo nosso).

Nota-se que está bastante alegre e entusiasmada com os estudos, ela tem o intuito de superar a dificuldade em ler e entender o que lê.

Por um lado, observamos o reforço de um dado disposto por Clímaco (2020) de que a exclusão do âmbito educacional de pessoas com deficiência tem intersecção ao fator de pobreza e da condição feminina. A mulher com deficiência, de baixa renda é aquela que costuma estar mais afastada da formação educacional do que outros sujeitos (homens, de outras classes sociais).

Aparecida, ao relatar sua história, nos deixa entender que para uma melhor adaptação ao ambiente escolar deveria continuar o tratamento oftalmológico - na época financiado por sua avó -, a falta desse acarretou a dificuldade de estudar, o que, por conseguinte, a afastou da educação.

Não nos parece errado, já relacionar a classe econômica das protagonistas com a evasão escolar percebida nos três casos.

4.2.1 Resumo das histórias de vidas

A seguir apresentamos o resumo das histórias de vida das protagonistas, a fim de compilar semelhanças ou diferenças para análises subsequentes.

Quadro 5 - Resumo da infância

	Idade	Local de nascimento	Morava	Atividades da infância
Marina	70	Paraíba	Campo	Cuidar dos irmãos e alfabetizá-los, cuidar das plantas e dos animais.
Zenilda	73	Paraíba	Campo	Rendeira, afazeres do campo (moer cana, colher amendoim e algodão).
Aparecida	52	Anastácio	Campo	Bastante limitadas à princípio por causa da visão; machucava-se com frequência; porém depois conseguiu brincar de ciranda, de boneca e de esconde-esconde; subir em árvore; e jogar bozó, bola e basquete na rua.

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas de 2023.

As colaboradoras Marina e Zenilda estiveram, durante a infância, responsáveis por atividades relacionadas a trabalho e labuta, como: cuidar da casa e dos animais, bem como trabalhavam na roça, tarefas características da região rural, onde moravam. Aparecida, a princípio, teve seus afazeres infantis limitados em razão da visão limitada, mas conseguiu brincar bastante.

Quadro 6 - Dados das famílias (vida adulta)

	Estado civil	Filhos	Netos
Marina	Casada	3	2
Zenilda	Separada/Viúva	2	6
Aparecida	Divorciada	3	6

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas de 2023.

Em comum, as três protagonistas apresentam relacionamentos amorosos, sob aspectos legais e apenas uma protagonista relatou mais de um relacionamento. Assim, temos que Marina é casada; Zenilda se separou do primeiro marido, casou-se novamente e hoje é viúva; Aparecida se casou e separou-se após quase 30 anos de casamento, portanto, atualmente é divorciada.

Quadro 7 - Escolarização – dados gerais

	Escolarização	Dificuldades
Marina	Ensino Fundamental, parou de estudar	Não tinha, porque quando estudou, ela enxergava normalmente.
Zenilda	Ensino Fundamental, estudando (EJA)	Na hora da leitura por conta de sua deficiência visual; só lê em braille.
Aparecida	Ensino Fundamental, estudando (EJA)	Ler e entender o que leu, porque ficou muito tempo sem estudar.

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas de 2023.

Todas as entrevistadas têm a escolarização do atual Ensino Fundamental incompleto, a diferença é que Marina não estuda mais e as outras sim, todas relataram que os estudos que receberam lhes trouxeram algo relevante para sua vida pessoal e social.

É interessante perceber que as três protagonistas não apresentam formação escolar de acordo com o previsto em lei, ou seja, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) para a educação básica, que atualmente figura entre 4 aos 17 anos de idade.

Sendo a Educação Infantil até os cinco anos de idade; Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, compreendendo nove anos de duração (6-15 anos de idade); e Ensino

Médio, com duração de três anos, atendendo o jovem entre 15 e 18 anos de idade (Brasil, 1996).

Seja por sua condição socioeconômica, como Marina, seja por questões relacionadas à deficiência, como Aparecida, ou uma soma de ambos os fatores como Zenilda. O fato é que essas três mulheres não tiveram acesso completo à formação escolar. Muito embora, isso não as tenha impedido de serem cidadãs ativas na sociedade e exercer funções sociais estabelecidas para elas: mãe, esposa, avó e profissional.

Quadro 8 - Profissionalização

	Profissão
Marina	Artesã e empreendedora
Zenilda	Era lavadeira e costureira
Aparecida	Dona de casa

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas de 2023.

Artesã, vendedora, lavadeira/costureira e dona de casa: constata-se que, mesmo com as limitações advindas da deficiência visual, essas mulheres exerceram ou ainda têm suas atividades laborais.

Reforça-se, nesse âmbito, dados de teóricos já discutidos aqui, como Perrot (2003; 2005; 2014; 2017), Saffioti (2001; 2004) e Del Priore (2020), de que o trabalho da mulher de classe não burguesa está, mais ou menos, intrínseco à questão de sobrevivência sua e de sua família.

O que nos permite entender que, tendo escolaridade ou não, independentemente de sua deficiência, essas mulheres precisam mais ou menos estabelecer atividades que garantiram a manutenção de seu sustento e de seus familiares.

As atividades produtivas desenvolvidas pelas protagonistas estão relacionadas às condições socioeconômicas desfavoráveis, seja pela falta de formação profissional especializada, seja pela falta de acesso ao mercado de trabalho ou por causa da deficiência visual.

Na história das mulheres brasileiras, segundo Falei (2004, p. 208), os ofícios seguintes eram destinados às mulheres humildes que “[...] não tinham outra escolha a não ser procurar garantir seu sustento. Eram, pois, costureiras e rendeiras, lavadeiras, fiadeiras ou roceiras [...]”.

Ressalta-se que, por outro lado, tais atividades laborais tiveram uma contribuição fundamental para as prerrogativas femininas de emancipação social que foram conquistadas vagarosamente ao longo dos séculos.

4.3 Olhares às histórias de vida: discussões possíveis

Em **trajetórias escolares** trazemos a resposta ao questionamento geral de nossa pesquisa: quais as contribuições da trajetória escolar à vida social das mulheres com deficiência visual de Campo Grande (MS).

Já nos dois tópicos seguintes: **reflexão sobre a questão da violência doméstica e caminhos para uma educação inclusiva** discutimos os assuntos comuns que foram apresentados pelas colaboradoras em suas histórias de vidas.

4.4 Trajetórias escolares

Nossa pergunta relativa a esse tópico, no roteiro de entrevista, foi: “Senhora, o que pode nos contar sobre o período em que frequentou a escola primária/de primeiro grau (Ensino Fundamental)?”

Em suma, as três protagonistas descreveram os aspectos da formação escolar que tiveram durante sua infância e na vida adulta, já que a educação de Zenilda e Aparecida foram em período tardio na EJA.

A LDBEN (1996) garante que as pessoas com deficiência tenham atendimento educacional oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Já em classes, escolas ou serviços especializados, somente se não é possível integrá-los nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 1996).

4.4.1 Educação formal: o que aprenderam

Marina, no decorrer da sua vida escolar não tinha problemas na visão. Ela afirmou: “Eu conseguia enxergar normalmente, durante o período que frequentei as escolas. Se eu já tinha o problema na visão só comecei a senti-lo quando já tinha meus filhos e esses estavam grandes [...]” (Marina, 2023).

Ela foi alfabetizada em um sítio próximo à cidade de Deodápolis, no Mato Grosso do Sul. Ainda vivia com sua família completa; sua mãe ainda estava viva. Explica:

[...] lá nós estudávamos em uma escola bem comum, não tinha nem nome essa escola, era a única do lugar. víamos em família [...] e morávamos na roça; a professora Vilma nos dava aula de acordo com as possibilidades daquela época. E como eu era muito interessada em estudar sempre recebia parabéns, porque eu não

tinha problema de visão, ficamos neste local até os meus 8 anos de idade (Marina, 2023).

Observa-se que seu acesso à escola ocorreu em período em que podia enxergar normalmente, ou seja, não havia impedimentos visuais em seu processo de ensino e aprendizagem. Mesmo que as aulas fossem ministradas de acordo com as possibilidades de uma escola rural e simples.

A supracitada experienciou seu processo de escolarização durante a LDBEN nº 5.692/71 (Brasil, 1971), segunda legislação educacional, que estabeleceu a obrigatoriedade dos estudos dos sete aos quatorze anos de idade.

Vale mencionar que o estado de Mato Grosso do Sul só é estabelecido em 1977 e implantado em 1979; e é através do Decreto-Lei, de 1º de janeiro de 1979, quando foi criado o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul que estava ligado ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no entanto. Em perspectiva, a primeira Lei regulamentando Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul é a Lei nº 2.787 de 2003 (Mato grosso do Sul, 2024).

Não havia, no período da infância de Marina, legislação para salvaguardar o acesso ao sistema educacional, seja nacional ou estadual, e o mesmo fato podemos observar na vivência das outras protagonistas. Não é errôneo, portanto, dizer que em se tratando da manutenção da permanência de estudantes, a legislação brasileira à época, era deveras débil na garantia dos direitos de todos.

Aos 8 anos de idade mudou-se para terras doadas pelo INCRA²⁴, na época, às pessoas humildes. Como não havia escola no local, interrompeu os estudos oficiais, não obstante descreve que continuou estudando de outras formas:

[...] eu descobri um senhor indígena chamado Aparecido e ele me dava aula à tardinha sendo que dava um dia português, matemática, geografia e história e assim sucessivamente. Era um pouquinho de aula por dia, porque ele também tinha que trabalhar e eu aproveitava o máximo esses momentos para que eu pudesse aplicar algum conhecimento aos meus irmãos, os dois mais velhos que eram meus irmãos e aos filhos dos vizinhos, dava-lhes aula já que não tinha escola ali (Marina, 2023).

²⁴ “O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é uma autarquia federal, cuja missão prioritária é executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional” (Brasil, 2023).

A memória diz respeito a uma construção sobre o próprio passado, que o torna renovado e atualizado no presente (Delgado, 2003). A forma como narra sua história corrobora com a afirmação da autora, uma vez que é possível notar que ela resgata sua infância como uma criança curiosa e com muita vontade de aprender.

Aqui há indícios de que essa atitude dela é uma forma de resistência social quanto à impossibilidade de frequentar a escola regular, mesmo que a perspectiva de resistência não tenha sido conscientizada pela protagonista. Ainda assim, demarca uma postura diante do seu contexto social que visa ir além de suas dificuldades socioeconômicas – no seu caso, a realidade de um espaço geográfico destinado às pessoas de baixa renda que sequer apresentava o acesso à educação básica, durante o período da ditadura civil-militar no país.

Quando se mudou para Campo Grande, ela sempre manteve durante sua vida escolar dupla jornada: de trabalhadora doméstica e estudante. Nesse período, frequentou três escolas em Campo Grande (MS). Sua primeira escola na cidade foi o Externato São José:

[...] esse Externato durou pouco, ele fechou, era uma escola bem simples na Cândido Mariano, hoje não existe mais. Estudei no Externato São José e lá tinha muitas crianças estudando. [...] havia um carinho muito grande com os alunos e eu fiquei estudando ali por mais uns dois anos. Só tinha um professor por disciplina, então, nós tínhamos no máximo três professores por sala (Marina, 2023).

Como o externato logo veio a fechar; Marina foi transferida para a Escola Joaquim Murtinho, quando voltou mais uma vez de Coxim para Campo Grande,

Comecei a trabalhar no segundo emprego e, nesta época, eu fui estudar no Joaquim Murtinho, inclusive a diretora na época era Hélia Scardini Correia, mas eu não sei precisar já qual era a minha série nesse nessa época e ali eu fiquei até completar a quarta série (Marina, 2023).

Fica claro que estava na terceira série, já que estudou até a 4ª série. “Quando eu já estava naquele tempo na 5ª, 6ª e 7ª série, eu já estava no Arlindo Lima. Estudei lá até determinado ponto, eu não cheguei a completar o Ensino Fundamental, que é hoje o 9º ano do Ensino Fundamental” (Marina, 2023). Parou os estudos em 1974, antes de completar o atual Ensino Fundamental, pois se casou e foi morar no Paraná.

Marina, ainda que não tenha concluído a formação da Educação Básica, ela, no entanto, acredita que o estudo é importante: “Mas eu posso te dizer que isso me ajudou muito, porque isso me impulsionou a buscar nos livros, exemplos de vida nas pessoas” (Marina, 2023).

De acordo com a protagonista, o estudo a impulsionou a ser uma leitora assídua, porém após seu casamento, não voltou mais a frequentar o ensino regular. Ela narra ainda que:

A escola me contribuiu com a leitura, sempre fui apaixonada pela leitura. Eu não conseguia dormir sem que ao menos tivesse lido um trechinho de algo, eu precisava ler para dormir. Meu sofrimento, então, quando descobri problema de visão era não poder mais ler normalmente, pegar uma bíblia e a ler (Marina, 2023).

Para a protagonista Marina, a maior contribuição da escola sem dúvida foi ter aprendido a ler; ela ama ler livros e a bíblia.

Além do mais, o fato dela ter o mínimo de aprendizagem em leitura e escrita, fez com que pudesse alfabetizar também seus irmãos e vizinhos durante sua infância. Ou seja, podemos observar que Marina foi também responsável por permitir o acesso mínimo à atividade de leitura e compreensão de mundo aqueles que dela dependiam.

Importante destacar que muito embora Marina entenda a importância da leitura e da escrita e da escolarização, não voltou a estudar e concluir seus estudos formais.

Zenilda é outra protagonista que nos traz o processo educacional ligado ao contexto da zona rural. Indica que veio ao Mato Grosso do Sul, e que ainda enxergava quando deu início a sua vida escolar. Narra-nos:

Também só foi um ano que eu estudei. Nem lembro o nome da escola. Era apenas uma casinha no sítio, lá que a gente estudava. Eu só lembro o nome da professora, da escola não lembro. A professora chamava-se Zilma Torres Vasconcelos, já faleceu faz muitos anos, já. E eu estudei só o primeiro ano. No dia que falou assim, hoje é o encerramento da aula, que eu sabia que eu ia mudar para esse sítio lá, para o 17. Onde só tinha passarinho e grilo. Eu chorei tanto. Me desesperei tanto no dia da despedida da escola, que eu fiz até a professora chorar. Daí para cá, nunca mais estudei (Zenilda, 2023).

Observamos aqui, em Zenilda, a relação afetiva, não apenas com a escola, mas principalmente com a professora. A protagonista sequer lembra o nome da escola - se é que, dado o contexto, a escola tinha um nome -, mas da professora, mediadora entre o processo de educação e aprendizagem, ela se recorda ainda hoje.

Podemos dialogar aqui com a realidade observada em Mato Grosso do Sul, ainda Mato Grosso. No período em que a protagonista estudou em escola rural, em meados da década de 1960, estava vigente a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961 (Brasil, 1961), que sequer apresentava o conceito de inclusão ou abordava a respeito de pessoas com especialidades em seu texto.

Seu estudo teve a duração de apenas um ano e mudou-se para um lugar isolado que não dispunha de escolas por perto: “[...] nunca mais estudei, porque onde morava não tinha como estudar, não tinha escola, não tinha de forma nenhuma [...]” (Zenilda, 2023).

Ferreira (2022) é quem nos fornece uma perspectiva da questão da evasão escolar na zona rural, de acordo com a pesquisadora, uma vez que os jovens desse contexto precisam trabalhar mais cedo, devido ao maior índice de pobreza, os níveis de evasão e repetência escolar também são maiores.

Nossas protagonistas, de certa forma, corroboram com os estudos de Ferreira (2022) em suas narrativas, ao apontarem que precisaram trabalhar e ajudar na subsistência de suas famílias desde cedo e, portanto, a educação, embora importante mesmo em suas percepções, não foi mantida.

Diferente de Marina, a protagonista anterior, Zenilda regressou aos estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), já no Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos, onde está estudando sob vigência da LDB (1996) e da Deliberação CEE/MS N.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019, as quais garantem o direito de que todos estudantes com especialidades frequentem o ensino regular e têm o apoio do Atendimento Educacional Especializado nas escolas.

Zenilda narra que está empolgada com a educação e as descobertas que tem feito a partir desse contato: “Vim aqui para o ISMAC, comecei a fazer o braille. Já estou lendo o braille. Foi muito bom, ajudou-me bastante” (Zenilda, 2023), isso se dá, de acordo com ela, porque pôde voltar a ler e escrever.

Além de estar aprendendo a realizar as operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) com a utilização do soroban, “É fazendo também uso também daquele material, que a gente consegue fazer continha também. Eu não sei se você conhece o nome dele, soroban. Com ele a gente faz continhas e dá tudo certo” (Zenilda, 2023).

É necessário reforçar que Zenilda tem 75 anos de idade e está estudando e quer concluir o Ensino Fundamental.

Desde a infância, **Aparecida** relata as dificuldades trazidas pela deficiência visual, fato que por si só já a diferencia das outras protagonistas e de seus contextos de estudos formais iniciais, uma vez que devido à deficiência não ingressou no sistema escolar com a idade mínima esperada da época.

Aparecida narra que foi aos doze anos que começou a estudar na escola rural, já na década de 1980, época em que “[...] as discussões sobre a educação especial começaram a

crescer, devido às mudanças no regime de governo do Brasil, oportunizando a sociedade civil se unir para requerer mudanças fundamentais para o país” (Silva, 1999, p. 169).

Seus estudos iniciaram em Mato Grosso do Sul, em um momento em que se fazia a integração escolar dos estudantes com especialidades e ela já estava com uma idade avançada, para frequentar a 1º série do 1º grau, 7 anos (Brasil, 1971).

Aparecida explica que nesse período ainda enxergava, mas que devido à visão limitada a permanência na escola se tornou um grande desafio. “Larguei a escola, aprendi a ler, que é o principal, e parei no terceiro ano, eu não fui mais” (Aparecida, 2023). Aparecida estudou até a 3ª série (4ª ano do atual Ensino Fundamental) e parou de estudar.

Aparecida relatou quando questionada sobre a relação de sua deficiência com a sua vida, que a principal dificuldade, em se tratando do ambiente escolar, foi inicialmente, o *bullying*, uma vez que gradualmente perdeu a motivação de frequentar a escola, então, arranjava desavenças e faltava às aulas com frequência com o propósito de abandonar os estudos.

Rocha (2020, p. 82) alerta que “o *bullying* pode gerar consequências imediatas e a longo prazo, a pessoa que sofre *bullying* arrisca-se a ser arredia, diminuir o seu rendimento escolar e até abandonar a escola por medo dos colegas/agressores”. Entende-se, dessa forma, que pessoas com deficiência “[...] pelas suas ‘diferenças’ corporais e/ou intelectuais, se tornam vulneráveis diante de uma parcela da sociedade intolerante, sendo vítimas constantes de discursos preconceituosos e excludentes, alguns desde a infância” (Cardoso, 2021, p. 96).

Com o intuito de parar de estudar, envolvia-se em brigas e faltava com frequência para que sua mãe não tivesse outra opção e não a levasse mais à escola. “Brigava muito com eles [os colegas] e parava na diretoria, fazia muita coisa para não ficar no colégio, porque eu tenho vergonha e foi indo, não quis mais estudar” (Aparecida, 2023).

E como um segundo fator de sua desmotivação e adversidades nos estudos formais, Aparecida relatou a falta de apoio na escola, pois a professora sabia de sua dificuldade em enxergar, porém não fazia adaptações do conteúdo para ela em letras maiores a fim de que pudesse acompanhar as aulas: “[...] eu falei pra ela que eu não estava conseguindo mais ver, falei: ‘professora, não tenho como copiar’” (Aparecida, 2020).

Sabemos que para que haja a acessibilidade ao processo de ensino para as pessoas com deficiência é primordial que exista a “[...] eliminação de barreiras nas comunicações e informações, versando sobre a necessidade de remoção dos entraves à expressão e ao recebimento e compreensão de mensagens e informações (Figueiredo *et al.*, 2011, p. 192-3).

Diante das limitações de não conseguir copiar o conteúdo do quadro, Aparecida ficou com o sentimento de frustração, pois seu esforço em tentar nem foi valorizado pela professora. Esse relato corrobora com os estudos que apontam que não são as especificidades dos sujeitos com deficiência visual que os limitam e sim, “as barreiras físicas e atitudinais de uma sociedade não estruturada para a vida de todos os indivíduos, que causam as maiores dificuldades e impedimentos para uma vida plena” (Cardoso, 2021, p. 216).

Dessa forma, para que haja um processo realmente inclusivo das pessoas com especialidades também é salutar a (re)organização curricular do país, pois segundo estudos de Sasaki, Mantoan, Perrenoud e Charllot *apud* Silva (2016, p. 103) há “[...] a necessidade de que se alterem não apenas os conteúdos e que se diversifique metodologias e/ou tecnologias do ensino, mas que se vislumbre, se estamos falando de pluralidade de saberes a serem contemplados pelo currículo”.

O cuidado de todos os envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem na escola é o que nos leva a uma educação verdadeiramente inclusiva.

Com Aparecida vemos que a influência principal de sua evasão escolar se deu muito por conta da deficiência e das adversidades enfrentadas; além de ter iniciado os estudos mais tarde, em comparação aos outros estudantes das séries que frequentou, a deficiência visual e o fato de que quase perdeu a visão totalmente por falta de tratamento médico (dado que ela nos narra em sua história de vida).

Deu-se essa também porque devido aos problemas de visão na escola sofreu *bullying*: “Eu comecei a usar óculos, óculos de grau bem grosso, *as crianças me chamavam de quatro olhos na escola, tiravam sarro porque não enxergava*, nossa aquilo lá pra mim foi um desespero para mim” (Aparecida, 2023, grifo nosso).

Aparecida, desse modo, manteve os seus estudos estagnados por muito tempo por causa de sua deficiência visual e dos obstáculos que encontrou nas escolas. Ao menos já sabia ler e escrever, o que para ela é fundamental e essencial.

Se eu tivesse boa visão, eu continuaria estudando, eu gostava muito de estudar, mas agora como eu tive as minhas dificuldades. Meu Deus, falava em escola, eu já estava lá. Mas devido às dificuldades que eu tive nas vistas, tive que parar tudo. *Mas eu, pelo menos, aprendi a ler e escrever um pouco. O importante era isso* (Aparecida, 2023, grifo nosso).

De antemão, já podemos entender que não havia contexto adaptado e efetivo o suficiente para atender estudantes com deficiência visual como Aparecida, pois como

estudante necessitava de apoio do Atendimento Educacional Especializado nas escolas, o qual só passou a existir com o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008.

Aparecida voltou a frequentar o sistema educacional no ano de 2023, com a EJA oferecido pelo ISMAC, narrou que está contente pelas possibilidades de aprender devido ao processo de ensino inclusivo existente nesse espaço.

Diante do exposto, podemos discutir que em relação à educação formal, as protagonistas tiveram acesso ao atual Ensino Fundamental, o qual corresponde ao princípio da educação básica no país, mas que por motivos de necessidades socioeconômicas; e, no caso de Aparecida, devido à falta de um atendimento especializado no âmbito escolar, acarretou no que podemos denominar como evasão ou abandono escolar.

Também, podemos entender que Zenilda e Aparecida por sentirem necessidade de concluir os estudos retornaram ao sistema educacional através da EJA, no Instituto Sul Matogrossense para Cegos Florivaldo Vargas, pois lá contam com um atendimento educacional especializado.

De acordo com o que podemos observar no Quadro a seguir, as contribuições da escola regular para a vida das protagonistas giram em torno, principalmente, da competência de leitura e escrita, essenciais ao cidadão exercer seus deveres e direitos.

Quadro 9 - Contribuições da escola regular

Marina	Aprender a ler, pois a leitura de livros a impulsionou a buscar exemplos de vida em outras pessoas.
Zenilda	Ler e escrever em braille e realizar operações matemáticas com uso do soroban.
Aparecida	Aprender a ler e escrever.

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas de 2023.

Em se tratando das questões da educação formal, como já citamos anteriormente, nenhuma das três protagonistas cursaram, no tempo previsto na LDBEN (1996), o ensino regular. O que nos permite uma discussão importante, a evasão e o abandono escolar, somando a realidade das entrevistas, a realidade rural no Brasil.

Nesse âmbito, Ferreira (2022) nos explica que a evasão diz respeito ao desengajamento do estudante em sua vida escolar, acarretando desistência do ano letivo e, posteriormente, não matrícula no ano seguinte, caracterizando a evasão do sistema escolar. O abandono, de acordo com a autora ainda, pode ser entendido como aquele comportamento do estudante que embora matriculado não vivencia de fato o processo educacional e, conseqüentemente, não participa do processo de ensino-aprendizagem.

Ferreira (2022) é quem nos explica que evasão e abandono são termos que, muitas vezes, são utilizados de forma sinônima e confusa, gerando dificuldades inclusive no levantamento de dados para compreensão da situação do tema. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de acordo com a autora, utiliza o termo abandono escolar na divulgação de pesquisas²⁵.

Para fins de perspectiva, no ano de 2019, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) foram abandonados por mais de 78 mil estudantes e mais de 220 mil nos anos finais do Ensino Fundamental; já no Ensino Médio mais de 322 mil.

Mas quando se estabelece uma comparação entre os dados do EF, da zona urbana e a zona rural, Ferreira (2022) nos expõe os seguintes dados de 2019 do INEP: a zona urbana apresentou 1,3% do abandono escolar em 2018 e 2,0% em 2019, no entanto, esse índice na zona rural foi de 2,7% em 2018, para 5,1% em 2019. A zona rural, deste modo, é onde temos a maior taxa de abandono escolar.

Cabe o destaque do comentário feito por Aparecida, em relação ao *bullying* que sofria na infância devido aos óculos, e que Ferreira (2022) elenca como parte de uma das razões da evasão e do abandono escolar²⁶.

É fato que esses dados são da década de 2020, quando as três protagonistas estudaram nas décadas de 1960 e 1970; porém, foi em 1961, na primeira promulgação da LDBEN que a educação passa a ser vista como direito que deve ser assegurado pelo Estado (Brasil, 1961).

E é somente em 1971, na Lei nº 5.692, no art. 20º que fica estabelecida a obrigatoriedade dos estudos do primeiro grau (antigo ginásio, compreendendo da primeira à oitava série, dos sete aos quatorze anos de idade) (Brasil, 1971). A forma como observamos a educação, como direito de todos e dever do Estado e da sociedade em garantir seu acesso se deu apenas com a Constituição de 1988 e pela LDBEN (1996).

O Ensino Fundamental é uma etapa de ensino obrigatório no Brasil, ou seja, atualmente todas as pessoas a partir dos seis anos de idade devem frequentá-lo, porém para

²⁵ O cálculo da taxa de abandono, pelo INEP, tem como referência as informações de rendimento e movimento estudantil do Censo Escolar, realizado a partir da Matrícula Inicial e da Situação do Aluno, duas etapas distintas de pesquisa.

²⁶ Dentre outros fatores para a evasão escolar, Ferreira (2022) elenca: falta de motivação, necessidade de trabalho, falta de acompanhamento por parte da família do processo de ensino-aprendizagem, repetência, gravidez, consumo de álcool, trabalho infantil, racismo, violência, problemas relacionados a infraestrutura escolar, como acesso e transporte, e capacitação profissional dos professores.

quem é adulto não há essa obrigatoriedade de completá-lo, o que não significa que não deve ser ofertada a EJA por parte do poder público.

As legislações atuais estenderam a obrigatoriedade da Educação Básica, que começa na pré-escola e vai até o Ensino Médio; em particular, o Art. 4º da LDB (Lei 9394/96) e que foi alterado pela lei 12.796/2013; nele, consta “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]” (Brasil, 1996, Art. 4, par. 1).

É necessária a EJA para que o adulto volte aos estudos. Diante das ideias expostas pelas protagonistas da pesquisa, essa educação precisa ser bem inclusiva para que os estudantes permaneçam estudando. É relevante, por essa razão, destacar a necessidade de repensar as políticas públicas educacionais no Mato Grosso do Sul de modo que venham a garantir o direito de continuidade aos estudos das pessoas adultas com ou sem deficiência.

A LDB (1996) garante que as pessoas com deficiência tenham atendimento educacional oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Já em classes, escolas ou serviços especializados, somente se não é possível integrá-los nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 1996), voltaremos a essa discussão no tópico seguinte ao abordar os caminhos para uma educação inclusiva.

4.4.2 Educação informal e atividades profissionais: Impactos

Marina afirma que, com a família, aprendeu as atividades próprias de quem vive no campo (cultivar alimentos e cuidar dos animais):

[...] a gente trabalhava na roça, no mato, cuidando de casa, plantando, colhendo e se alimentando do que a gente tinha, criava animais para que pudesse ter o leite, enfim, tudo que uma pessoa precisa para alimentação a gente plantava, colhia e usufruía de tudo aquilo (Marina, 2023).

No âmbito familiar, ela experienciou a possibilidade de produzir alimentos para sobreviver, aprendizagem fundamental para sua vida social, pois onde morar, caso tenha um espaço de terra, ela saberá produzir os alimentos básicos essenciais ao seu sustento.

Além disso, ela aprendeu a cuidar da casa e de crianças, porque sua mãe faleceu: “Eu fiquei com esse compromisso dos meus irmãozinhos que eu tinha que cuidar. Confesso que eu carrego até hoje essa missão comigo” (Marina, 2023).

E a costurar também: “Minha infância foi isso, não foi fácil, trabalhando muito na roça, em casa e até de costureira para os irmãos também”. Marina deixa bem claro que sua infância foi marcada pelo trabalho no campo (plantar, colher e cuidar dos animais); bem como pelos ofícios domésticos e pelos cuidados com irmãos (atividades que a sociedade geralmente impõe às mulheres).

A história de vida de Marina nos parece corroborar com que os estudos preliminares nos indicaram; o de que a vocação para a maternidade e para a vida doméstica, na sociedade, seriam marcas da feminilidade e o papel social mais sublime para a mulher (Bassanezi, 2004), assim cuidando da casa e das crianças, “a mulher passa a ser uma espécie de base sobre a qual se assenta a paz social” (Perrot, 2003, p. 47).

Marina, ao perder sua mãe, passa, mesmo em tenra idade, a cumprir o papel socialmente estabelecido para a mulher, tais como, cozinhar, cuidar das crianças e costurar, e que, devido a realidade da vida rural, também reflete na necessidade de aprender a lida do campo, plantar, colher e criar animais.

Na vida adulta, ela exerce o ofício de artesã, o qual já sabia desde a infância, pois cresceu no âmbito familiar de artesãos. Posteriormente, ampliou os conhecimentos com cursos e mesmo após a perda visual continuou trabalhando como artesã. Marina explica: “[...] eu nasci de uma família de artesãos nordestinos, eu fui para o lado do trabalho manual. Tinha vários tipos de artesãos na minha vida desde os meus avós paternos e maternos”.

Procurou cursos profissionalizantes para especializar-se “[...] em pintura, crochê, tricô à mão” (Marina, 2023). Aprendeu posteriormente a fazer chinelos, roupas e outros produtos para vender em feiras de artesanato. Como mais uma forma de renda, ela trabalha vendendo outros produtos [...] e gosto muito desse trabalho” (Marina, 2023).

Zenilda aprendeu o ofício de pastorear animais com o avô, uma atividade muito importante, pois o/a pastor/a tem a função de guiar os animais de modo que não sofram muito estresse e nem sigam para lugares errados. Ela narra que:

Menininha ali de seis, sete anos, eles me botavam para pastorear, para os carneiros não subirem para um capim, onde era de tirar ração. Outra parte que tinha uma tal de palma²⁷, que era prato de ração também e para deixar pastarem só naquele local, onde tinha aquele capim (Zenilda, 2023).

²⁷ Planta do nordeste do Brasil que resiste à seca e alimenta o gado. Cacto sem espinhos (DI, s.d.).

Ainda criança aprendeu outro ofício: o de rendeira. Fazia renda de almofada ou de bilros para vender. “Com seis anos de idade, a minha avó me ensinou a fazer renda, uma renda de almofada, acho que você nem conhece, nem sabe o que é isso. E eu fazia às vezes até 10 metros daquela renda” (Zenilda, 2020).

A renda de almofada/bilros é uma renda tradicional no Nordeste. Trata-se de um trabalho manual passado de geração em geração e que corre risco de extinção por falta de mão de obra especializada. Devido à perda na visão, Zenilda já não consegue mais fazer essa renda, o que poderia significar mais uma fonte de renda para sua família.

Além disso, como sua família tinha engenho para moer cana, ela também aprendeu a fazer rapadura e melado, os quais têm como matéria-prima a cana-de-açúcar. Com o seu avô, ela plantava “[...] arroz, feijão e milho para nos alimentarmos” (Zenilda, 2020). Tratava-se da agricultura de subsistência.

Devido à situação financeira humilde de sua família, ela capacitou-se também em costurar roupas para si e para os vizinhos. “Eu mesmo costurava. Eu comecei a costurar, eu estava com 13 anos de idade lá no sítio. E já costurava até para a vizinhança, fazia as minhas roupas” (Zenilda, 2023).

Quando adulta, Zenilda se tornou costureira profissional, “costurei muitos anos aqui em Campo Grande mesmo. Nossa, era uma maravilha, tinha várias freguesias. Uma turma de japonês aqui do lado do Mercado Municipal, ali tinha uma família japonesa que eu costurava para eles direto” (Zenilda, 2023).

Relatou ainda: “[...] foi com o que mais eu ganhei dinheiro, além de pegar, às vezes, uma roupa para lavar”. Também exercia o ofício de lavadeira de roupas, quando não pegava costura para fazer.

Dentre as principais questões de relação de sua vida com a deficiência, Zenilda nos informa que ocorreram, principalmente, “Depois, quando comecei a sentir problema na visão, fui obrigada a parar” (Zenilda, 2023). Esse parar da protagonista se refere não apenas a ler, mas também referente sua profissão, pois não pode mais costurar, assim, já não conseguia fixar a visão adequadamente para cortar e costurar uma roupa.

Mas salientou que tem orgulho do que fazia, ao afirmar que a máquina de costura é o seu “troféu”. Ou seja, a deficiência acarretou mudanças importantes, não apenas em sua habilidade de ler, mas em sua atividade profissional.

Aparecida tem sua história de vida bastante marcada pela deficiência visual desde sua infância. Nunca trabalhou fora dos afazeres do lar, sua profissão é dona de casa. “É do lar, cuidar da casa, das coisas de casa e dos filhos e deixar tudo ajeitadinho” (Aparecida, 2023).

Ela, por exemplo, é uma pessoa religiosa, desde muito tempo, sempre esteve envolvida com ministérios da igreja. Afirmou: “[...] nós começamos a congregar nas igrejas” (Aparecida, 2023). Participa ativamente até hoje; o ex-marido, que era pastor, desviou-se após a questão do adultério.

Como podemos observar no Quadro a seguir, para a vida das participantes, a educação não formal foi muito importante: aprenderam a cuidar da casa, de crianças e dos animais e a plantar alimentos (Marina e Zenilda); profissões no âmbito familiar (costureira, lavadeira, artesã) e dona de casa e a ter suas crenças.

Quadro 10 - Escolarização informal – contribuições

Marina	Infância: plantar e colher alimentos, cuidar dos animais e fazer artesanatos. Vida adulta: artesanato; especializou-se em pintura, crochê, tricô à mão. Vendedora de roupas, artesanato e outros produtos de cosmética. Religiosidade também.
Zenilda	Infância: ofícios do campo: pastorear e cuidar dos animais; fazer rapadura e melado da cana-de-açúcar. Renda de almofada/bilros e costurar. Vida adulta: ofícios: ela foi costureira e lavadeira, mas parou devido à perda da visão.
Aparecida	Vida adulta: ofício: dona de casa. Religiosidade participante até hoje.

Fonte: elaborada pela autora com base nas entrevistas de 2023.

Observar a questão da educação informal é também discutir as atividades profissionais das protagonistas, campos intrinsecamente relacionados com suas vidas. Marina e Zenilda, em grande medida, aprenderam cedo os ofícios profissionais que seguiram na vida adulta, principalmente relacionados ao artesanato (Marina) e a costura (Zenilda) que posteriormente não conseguiu mais fazer.

O fato de terem aprendido esses ofícios durante um período em que não apresentavam problemas de visão, pode inclusive ter contribuído para que a adaptação de suas atividades de trabalho ocorresse. Mesmo Aparecida, que apresentou a deficiência já na infância, manteve a atividade de aprendizado infantil na vida adulta, a de dona de casa.

Nossas discussões teóricas já abordam a questão da mulher e o serviço não especializado e apontam que, em geral, na sociedade as mulheres ainda são preparadas para que independentemente de “[...] quais forem as opiniões políticas, a mulher é antes de tudo esposa e mãe, responsável pelo bem-estar da família” (Perrot, 2003, p. 47).

Sobre a dedicação laboral exclusiva aos trabalhos domésticos, como no caso de Aparecida, faz-se necessário destacar que as donas de casa vivem “[...] à margem do

assalariamento. Seu trabalho não é remunerado (considera-se que o é com o trabalho do pai de família que vive). Ela não tem acesso ao dinheiro [...]” (Perrot, 2017, p. 174).

Não podemos deixar de observar também o que já nos foi apresentado nos fundamentos teóricos acerca do papel da mulher de baixa renda na sociedade, desde o século XVIII, como nos indica Del Priore (2020), as mulheres dessa classe econômica já cuidavam de comércios, de lavouras, de plantações, de animais domésticos, prestavam serviços de lavar, costurar, tecer, bordar, fazer doces, plantar e até se prostituir.

Em outras palavras, a história de vida de Marina, Zenilda e Aparecida demonstram, ainda nos dias de hoje, como as mulheres de classe baixa, nos casos descritos, da zona rural, ainda estão intimamente relacionadas às atividades laborais diversas, sem deixar de lado suas posições de cuidadoras do lar.

Outro dado que as protagonistas reforçam, no caso, Zenilda é o papel da mulher na educação dos menores, ela foi responsável por parte da educação de seus irmãos e algumas vezes de vizinhos. Ela tinha que cozinhar e lavar a roupa dos irmãos juntamente com a avó e Aparecida dona de casa, uma das funções primordiais era cuidar dos filhos.

Del Priore (2020) nos diz que, já desde os séculos passados - e como podemos observar ainda entre as décadas de 1970, 1960 e 1980, períodos relatados pelas protagonistas - era função feminina a educação de seus filhos – legítimos, agregados ou adotados – tornando-as mestras das primeiras letras e orações.

4.5 Reflexão sobre a questão da violência doméstica

Em se tratando da questão da violência, o relato que se destaca é o de Zenilda, que relata ter apanhado do marido e calada, por ter receio da reação dos avós que, durante todo o casamento, foram contra a decisão da neta.

Ela relata que foi somente quando o filho recém-nascido ter sido alvo de violência física por parte do progenitor é que tomou a decisão de se separar. Demonstrando, em seu discurso, que sendo vítima de violência, ela silenciou e “aguentou” a violência, mas quando a violência passou a ser direcionada para seu filho, sua reação foi a da separação.

A violência e o silenciamento são temas recorrentes em pesquisas como as de Perrot e Saffioti que abordam a respeito da questão das mulheres na sociedade. Ao analisarmos a história de vida de Zenilda, constatamos que o seu comportamento diante da violência de gênero que sofreu à princípio, reforça-nos que tais indicadores ainda estão presentes no

cotidiano de muitas mulheres, principalmente na vida daquelas que são menos favorecidas economicamente.

Saffioti (2004) defende que a organização social, tal como ela é, patriarcal, é indissociável da questão da violência de gênero, visto que a sociedade se trata de uma construção simbólica em que a violência - de caráter tipicamente masculino - está intrinsecamente relacionado ao papel do homem na sociedade.

Para uma visão ampla da questão da violência, de acordo com o *Anuário de Segurança Pública*, divulgado em 2023, houve crescimento de todas as formas de violência de gênero. Sendo o acréscimo de 6,1% de feminicídios, de 1,2% de homicídios contra a mulher, tentativa de feminicídios em 16,9%. Entre as vítimas de feminicídio, 61,1% são negras, 71,9% são mulheres entre 18 e 44 anos.

Chegamos ao índice aproximado de que de 7 em cada 10 mulheres foram mortas dentro de casa, sendo que 53,6% foram parceiros íntimos, 19,4% ex-parceiro íntimo e 10,7% familiar (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

Foram registrados 245.713 incrementos em casos de agressões por violência doméstica (2,9%), 613.529 de ameaças (7,2%) e de 899.485 ligações ao 190 (8,7%, sendo 102 por hora). Houve um aumento também do registro de casos diários de perseguição, com total de 56.560 casos (sendo 155 casos por dia) e do registro da violência psicológica, sendo 24.382 casos registrados.

Bem como, um incremento de 49,7% de casos de violência sexual e de 37% nos de casos de importunação sexual; por todas essas razões já citadas cresceu em 13,7% o número de concessão de medidas protetivas de urgência (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

No referido Anuário, os pesquisadores buscaram levantar hipóteses para o aumento de todas as formas de violência contra a mulher, sendo: (1) o corte de investimentos e financiamentos nas políticas de proteção à mulher durante o governo de Jair Bolsonaro; (2) o impacto da pandemia de Covid-19²⁸, que prejudicou a continuidade dos serviços de atendimento, acolhimento e proteção às mulheres; e (3) o crescimento dos crimes de ódio

²⁸ Vale mencionar que durante o período da pandemia de Covid-19, de acordo com Ruiz *et al.* (2022) o ambiente doméstico foi o que sofreu um grande impacto, por um lado famílias inteiras se viram obrigadas a permanecer integralmente confinadas no mesmo ambiente, muitas vezes sem a estrutura adequada para tal feito, por outro lado a situação de saúde pública também acarretou em desemprego, sobrecarga doméstica, afastamento do convívio social, aumento do consumo de bebidas alcoólicas. A restrição de liberdade obrigou a um maior convívio entre os integrantes familiares, inclusive em casos de vítimas e seus agressores.

devido aos movimentos ultraconservadores na política – cuja pauta sobre igualdade de gênero é avidamente combatida (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

Interessante notar que o documento faz referência a recorte de raça/cor, faixa etária, acerca do instrumento empregado nos casos de violência, sobre os autores dos crimes de feminicídio, local de ocorrência dos crimes, tipificação do crime; no entanto, no que tange a descrição do perfil das vítimas, não há informação com relação aos casos que ocorrem contra mulheres com deficiência.

O apontamento de Cardoso, Pinto e Lacerda (2021) ainda é atualíssimo quando denunciaram a falta de pesquisas, sejam qualitativas ou quantitativas e mesmo de estudos financiados pelo governo em relação aos índices de violência de gênero contra mulheres com deficiência.

Quando observada a questão da mulher com deficiência, a mulher torna-se ainda mais sujeita, uma vez que

[...] para uma mulher com deficiência fazer uma denuncia é mais difícil do que para outras mulheres, devido à falta de acessibilidade para se chegar a uma delegacia e pela falta de mecanismos de comunicação que sejam acessíveis às mulheres surdas e com problemas na fala para que possam pedir por socorro em situação de emergência/urgência (Cardoso; Pinto; Lacerda, 2021, p. 39).

De acordo com Cardoso, Pinto e Lacerda (2021), a Rede Internacional de Mulheres com Deficiência²⁹ elaborou um Relatório em 2011, visando educar a respeito da violência contra as mulheres com deficiência, elenca como os principais tipos de violência contra meninas e mulheres com deficiência:

- a) isolamento forçado, confinamento e ocultação dentro da casa da própria família;
- b) aplicação forçada e coercitiva de drogas psicotrópicas ou colocação de drogas na comida;
- c) institucionalização forçada e coercitiva;
- d) contenção e isolamento em instituições;
- e) criação de situações pretextadas para fazer a mulher parecer violenta ou incompetente a fim de justificar sua institucionalização e privação da capacidade legal;
- f) forjamento de rótulos de raiva e autodeclaração das mulheres como um comportamento de “pessoas com transtorno mental e perigosas” (especialmente se a mulher já foi internada em hospitais psiquiátricos);
- g) negação das necessidades e negligência intencional;

²⁹ Rede Internacional de Mulheres com Deficiência é a tradução em português para *International Network of Women with Disabilities* (INWWD) (Cardoso; Pinto; Lacerda, 2021).

- h) retenção de aparelhos de mobilidade, equipamentos de comunicação ou medicação que a mulher toma voluntariamente;
- i) ameaças para negligenciar ou cancelar apoios ou animais assistentes;
- j) colocação de mulheres em desconforto físico ou em situações constrangedoras por longo período de tempo;
- k) ameaças de abandono cometidas por cuidadores;
- l) violações de privacidade;
- m) estupro e abuso sexual cometidos por membro da equipe ou por outro paciente internado em instituições;
- n) restrição, desnudamento e confinamento solitário que replica o trauma do estupro;
- o) aborto forçado;
- p) esterilização forçada (Cardoso, Pinto; Lacerda, 2021, p. 67-68).

E ainda apontam que “mulheres surdas, por exemplo, muitas vezes, nem compreendem que sofreram uma violência sexual, outras que ainda tentam dizer pela língua de sinais ou gestos o que lhes aconteceu, são desacreditadas e não compreendidas” (Cardoso; Pinto; Lacerda, 2021, p. 72).

As autoras acima destacam que algumas dessas formas de violência não são devidamente notificadas, quando sequer são entendidas como crime, devido ao discurso médico de que pessoas com deficiência são incapazes de tomar suas próprias decisões, acarretando em descrença quando há denúncia de qualquer tipo, em especial abusos e violência sexual.

Parece certo dizer que em se tratando da violência de gênero contra a mulher com deficiência, essa não consideração ainda é atual, não é observada e, portanto, ainda é, continuamente, silenciada socialmente pelos instrumentos de observação social.

Essa discussão é importante, pois embora o dado que Zenilda nos trouxe se trata de anos anteriores ao atual, destaca-se que, ainda hoje, é alarmante os números de violência contra mulher. E somando a isso, a informação de que não há ainda hoje a quantificação de dados sobre violência contra as mulheres com deficiência, demonstra a necessidade latente de pesquisas, discussões, exposições de dados e maior ampliação do debate.

Outro fator de violência citado pelas protagonistas é a questão do *bullying* que Aparecida sofreu na infância. Amaral e Boueri (2018) destaca que o *bullying* em contexto escolar contra pessoas com deficiência decorre de uma série de fatores que muitas vezes tem relação com contextos externos à escola, tais como a família e a comunidade em geral.

Em outras palavras, a “visão de mundo” dos estudantes sobre a pessoa com deficiência pode ser influenciada pelos colegas, familiares etc., agravando as discriminações na escola. O que acontece em uma situação de *bullying* é a estigmatização e redução dos estudantes a sua deficiência, gerando dificuldades ainda maiores de socialização.

É importante entender que, no contexto escolar, os estudantes podem ter dificuldades para desenvolver habilidades socioemocionais que podem agravar as situações de violência e, conseqüentemente, ampliar situações de segregação desses estudantes. Nas escolas em que não imperaram as ideias de uma educação, quanto maior as condições de segregação, maior os problemas de compreensão de si e do outro (Amaral; Boueri, 2018).

Muito embora não seja o foco principal da pesquisa essa discussão em especial, o fato de uma das protagonistas ter trazido o discurso da violência, por si só, é razão suficiente para levantarmos algumas discussões sobre o tema, mesmo que de maneira breve. Afinal, seu relato de vida corrobora com dados atuais, de que tal problema ainda é uma realidade enfrentada por muitas mulheres no Brasil.

4.6 Caminhos para uma educação inclusiva

Neste item se discute a relevância da formação de professores para a educação inclusiva, as dificuldades encontradas no processo de escolarização da pessoa com deficiência visual e práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

A sociedade, no seu dia-a-dia, precisa se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência, dividindo espaços com igualdade e, principalmente, com respeito e aceitação às diferenças. As formas limitadas como as escolas e instituições ainda atuam, têm levado parcela considerável dos alunos à exclusão, principalmente das minorias – sejam elas sociais, sexuais, de grupos étnicos ou de pessoas com deficiência. A base da inclusão consiste no conceito de que toda pessoa tem o direito à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem (Rocha, Miranda, p. 28, grifo nosso)

A escola regular recebe os estudantes com especialidades, mas ainda necessita modificar práticas didático-pedagógicas a fim de que haja transposição de barreiras, como por exemplo, a utilização de materiais adaptados específicos às suas necessidades de estudos para que esses não sejam excluídos do processo de ensino e aprendizagem.

O cego ou a pessoa que enxerga pouquíssimo (baixa visão) necessita do sistema de escrita tátil para ler e escrever, portanto, na escola regular, o estudante com deficiência visual precisa contar com a adaptação dos conteúdos para o braille para conseguir aprender.

Zenilda está aprendendo o braille para realizar a leitura e a escrita, um passo importantíssimo para a autonomia da pessoa cega, descreve-nos que para a realização de leitura: “Então, só no braille. Para ler, só no braille, se não for no braille, eu não consigo. Se

eu olho no papel, não dá para ver letra nenhuma. Pode ser grande que não dá para ver. Então, só consigo ler no braille [...]” (Zenilda, 2023).

É preciso avançar, no país, na produção de livros e outros materiais escritos nesse sistema. Moura (2020, p. 30) esclarece que

As publicações em braille ainda são minoria no Brasil. Apesar dos recentes avanços na legislação a respeito dos direitos das pessoas cegas, como a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência — Decreto nº 6.949/09 (BRASIL, 2009), o Tratado de Marraqueche — Decreto Legislativo nº 261/15 (BRASIL, 2015a) e a Lei Brasileira de Inclusão — Lei nº 13.146/15 (BRASIL 2015b), a pessoa cega não tem as mesmas opções de leitura que as pessoas sem essa deficiência. Em outras palavras, a pessoa cega ainda não vai à livraria adquirir os mesmos livros, na versão braille, correspondentes aos exemplares impressos para as pessoas videntes.

No Brasil há pouca produção impressa de livros paradidáticos, didáticos e apostilas em braille, dificultando ao texto escrito e aos conteúdos que são estudados no cotidiano e são registrados com apoio do material impresso.

De acordo com Costa e Neres (2019) mesmo com o surgimento do projeto do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul, em 1990, que se dedica à formação docente para o atendimento às pessoas com deficiência visual e à produção e distribuição do livro didático em braille, no formato digital acessível e em tipo ampliado. A oferta desse material em braille e nos demais formatos é ínfima.

É preciso investir na adaptação desses materiais para os estudantes com deficiência visual, pois conforme Martins (2006) não basta somente inserir fisicamente o educando na escola, é necessário modificar a escola para torná-la receptiva às suas necessidades.

As palavras de Zenilda, nos trazem à luz uma questão importante sobre a disposição das escolas, “[...] se fosse no meu bairro ficaria bem mais difícil, porque talvez eu não ia ter o braille e nem tão pouco o soroban e aqui eu tenho e mesmo se tivesse o professor que estivesse lá não saberia ensinar”.

Sobre as adaptações para o atendimento das necessidades de pessoas com deficiência visual, a Portaria nº 657 de 07 de março de 2002, do Ministério da Educação trata especificamente do soroban. Segundo essa é preciso

[...] difundir seu uso como recurso aplicado ao desenvolvimento sócio-acadêmico das pessoas com deficiência visual, e a evolução didática e pedagógica no âmbito educacional que passa a exigir sistemática avaliação e modificação de procedimentos metodológicos e técnicos, para o ajustamento do educando com deficiência visual na vida escolar comum (Brasil, 2002).

O soroban é um recurso metodológico que favorece a inclusão da pessoa com deficiência visual na escola regular, porque ajuda no processo de aprendizagem da matemática; mas para isso o professor precisa aprender as técnicas de sua utilização para aplicá-las nas aulas de cálculo e resolução de problemas.

Ela nos relata que o acesso ao conteúdo escolar de matemática poderia ser pelo soroban e de leitura e escrita pelo braille, mas com o auxílio de professor capacitado para ensiná-los a utilizá-los adequadamente também. A inclusão escolar das pessoas com necessidades especiais requer que os professores estejam, permanentemente, capacitados e atualizados sobre os processos educacionais e necessidades desses estudantes (Martins, 2006).

Aparecida relata que por falta de adequação didático-pedagógica necessária aos seus estudos, ela passou a sentir-se desmotivada a continuar:

Comecei a ficar com vergonha de ir à escola, porque para copiar, eu tinha que sentar bem em cima do quadro e os outros ficavam tirando sarro: “olha, vem a ceguinha, vem a ceguinha, vai sentar aqui, gente”. *Eu ficava com vergonha das pessoas olhando meu problema, todo mundo lia e escrevia e eu não conseguia, não queria mais ir à escola mais*, eu faltava muita aula por causa que eu tinha vergonha de estudar por causa das minhas vistas (Zenilda, 2023, grifo nosso).

Não havia para ela, adaptação de conteúdo e nem preocupação de colocá-la mais próxima ao quadro para enxergar melhor, desfavorecendo-a para ler e copiar conteúdos, tal fato descumpra a Constituição Federal (1988) que define como um dos princípios, no qual o ensino deverá ser fundamentado, o de: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, art. 206, par. 1); já que Aparecida nem conseguia minimamente acompanhar as aulas ministradas.

Afinal, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles com deficiências (Brasil, 2001).

Mais tarde, na primeira tentativa de retornar aos estudos na EJA, encontrou empecilhos na falta de professor especializado para lhe dar o suporte didático-pedagógico necessário. “Na escola do meu filho, onde eu ia fazer EJA; eu tive que desistir, porque não tinha professor capacitado e o diretor falou que lá não o tinha e não tinha meios de o conseguir para mim. Então, eu falei: ‘não adianta eu estudar aqui’” (Aparecida, 2023).

Nas escolas regulares a presença do professor de atendimento educacional especializado capacitado é fundamental, pois

Em se tratando das práticas pedagógicas que estejam em consonância com o bom desempenho no processo de escolarização do estudante com deficiência visual, é

necessário que o professor do atendimento especializado tenha o efetivo domínio do 184 conjunto de grafias e normas técnicas concernentes à prática da escrita no Sistema Braille (Costa, Neres, p. 183-4).

Afinal, como a produção do material em braille ocorre de maneira bastante gradual, podem ocorrer divergências na própria grafia desse, uma vez que pode não seguir as normatizações vigentes, o que ocasionará a não compreensão do texto pelo estudante com deficiência visual (Costa, Neres, 2019).

Enfim, nas trajetórias escolares de Zenilda e Aparecida que frequentaram a escola como mulheres com deficiência visual, quer seja com baixa visão ou com cegueira, ficou enfatizada a imprescindibilidade de uma maior preparação do ambiente escolar para assim atender os estudantes públicos da educação especial.

Teremos, assim, mais resultados com a educação inclusiva, quando houver nas escolas um trabalho pedagógico sério e integrado realizado por professores, gestores, coordenadores em que exista o comprometimento com uma educação de qualidade para todos. Na qual se realize adaptação curricular que leve em consideração as especificidades dos estudantes; haja a valorização de suas potencialidades, o apreço pelos valores de cooperação e de respeito às diferenças como bases estruturantes do processo de ensino aprendizagem (Martins, 2006)

A respeito da educação inclusiva, Aparecida reitera a sua importância ao afirmar que os professores são muito atentos aos ajudá-los a superar os erros, “além disso, *os professores usam instrumentos voltados a ajudar na aprendizagem da pessoa com deficiência visual* como o braille e o soroban e outros materiais específicos para os com mais dificuldades visuais e eu uso o caderno para escrever, porque ainda enxergo um pouco” (Aparecida, 2023, grifo nosso).

A atenção que os professores têm dado ao processo de aprendizagem dos estudantes e a utilização do braille, do soroban e outros instrumentos didático-pedagógicos específicos à aprendizagem dos estudantes com deficiência visual nas aulas, a está ajudado a permanecer estudando na EJA. Ratifica-se que

Para que a inclusão se efetive qualitativamente, é necessário que ocorram algumas mudanças, tanto na parte da infraestrutura, quanto pedagógica, pois as crianças especiais não necessitam apenas de um espaço adequado, mas também de recursos pedagógicos específicos e professores qualificados (Silva, Oliveira, 2011 *apud* Gonçalves, Batistote, Cesar, 2019, p. 97).

Caso contrário continuaremos tendo a repetência e evasão escolar desses estudantes. Nossa colaboradora reafirma essa ideia: “se fosse para eu estudar em outro colégio, se eles não tivessem uma estrutura com professores capacitados para atender deficientes visuais, para

me observar e me ajudar seria difícil para mim” (Aparecida, 2023). Ela destaca a relevância de ter professores especialistas para atendê-los e ministrar-lhes aulas como ocorre no ISMAC.

Ademais, ainda sobre os benefícios de uma educação inclusiva, destacamos as palavras de Amaral e Boueri (2018) ao proporem uma reflexão em busca da equidade de oportunidades de educação a partir da aceitação das diferenças. É preciso inserir ou garantir o ingresso dos estudantes pela matrícula nas escolas, mas também é fundamental a permanência dos estudantes no contexto escolar.

Amaral e Boueri (2018) garantem ainda que para além da necessidade de reestruturar o sistema educacional, as práticas inclusivas devem ser pensadas a partir de um espaço democrático e competente, no qual se ofereça condições para que todos acessem e permaneçam estudando e consigam ter uma aprendizagem bem-sucedida.

Dessa forma, deve-se propor também uma pedagogia inclusiva, que envolve também infraestrutura, currículo, trabalho cooperativo e de interações sociais. Essa mudança de postura irá favorecer situações adversas, tais como: a violência em ambiente escolar, a exclusão, as dificuldades de aprendizagem, o *bullying* e os adoecimentos físicos e mentais de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que a história da vida de mulheres com deficiência visual é um espaço de diálogo em que suas vozes são ancoradas, emergindo em meio a tentativa de mantê-las silenciadas. E por intermédio de seus relatos de experiências vívidos é possível ressoar suas necessidades e destacar sua relevância como sujeitos históricos.

Nesse sentido, entendemos que para além de uma narrativa de violência advinda da estrutura social estratificada a partir do gênero (feminino x masculino) concomitante a classe social. E as condições de acesso igualitário aos aparatos sociais, abordar histórias que falam de mulheres, em Mato Grosso do Sul, especificamente em Campo Grande, com deficiência visual, falamos de história de mulheres que embora a sociedade não lhes dê condições iguais de vida, conseguiram estabelecer relações, seja com suas histórias próprias, com o meio em que vivem ou com o contexto social em que se inserem.

Para tanto, estabeleceu-se como objetivo analisar as contribuições da trajetória escolar à vida social de mulheres com deficiência visual, na busca por indícios de um paralelo entre as memórias das mulheres, seu processo de escolarização e de profissionalização na construção de suas histórias.

Utilizando-se das histórias das mulheres e da metodologia da história oral, a partir das entrevistas se realizou a análise da história de vida das mulheres em um diálogo com estudos sobre a condição da mulher na sociedade brasileira, em especial da mulher com deficiência.

Dentro do estudo, buscaram-se as legislações estaduais que asseguraram e amparam a educação especial em Mato Grosso do Sul, mapearam-se os cursos e as salas que se voltaram ao atendimento dos estudantes especiais e os dados estatísticos sobre as matrículas desses estudantes no ensino regular.

A partir da verificação desses dados, foi possível concluir que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual no Mato Grosso do Sul foi tardio, pois, o processo de escolarização se deu primeiramente pela segregação escolar; depois pela inserção; e só tardiamente chegou à inclusão na escola regular.

É mister destacar que a relação dessas mulheres com o processo educativo é intrínseco também a suas condições socioeconômicas. Averiguamos que a infância delas se deu em contexto social do campo, no caso de Marina e Zenilda, lidando com animais, plantação e colheita. Aparecida, em específico, devido às limitações visuais, ela não exercia as atividades

laborais como as outras e teve a possibilidade de, apesar de advir de uma família de baixa renda do campo, brincar durante sua infância.

Em comum nas histórias de vida das três protagonistas foi a vida adulta marcada pelo esforço de realização de atividades para subsistência, tais como, labores domésticas, de vendas e de lavadeira/costureira; bem como o fato de nenhuma das três terem a carteira de trabalho assinada.

Apesar da pouca escolarização cursada pelas três entrevistadas – que só cumpriram parcialmente o Ensino Fundamental –, constatou-se por suas narrativas que a escolarização formal e informal teve grandes contribuições para sua vida social e ainda lhe trazem benefícios, por exemplo, a independência profissional relatada por Marina.

Nota-se a relevância da escolarização formal na vida dessas mulheres; por exemplo, as protagonistas Zenilda (73 anos) e Aparecida (52 anos) voltaram a estudar, em 2023. Além disso, destacaram a importância de saber ler e escrever de maneira comum; ressaltaram a utilização do braille para leitura e o do soroban para realização das operações matemáticas básicas (somar, subtrair, dividir e multiplicar).

Quanto às contribuições da escolarização informal, vivenciaram aprendizagens de plantar e colher alimentos, cuidar dos animais (gado e ovelhas) e a fazer rapadura e melado; ofícios (costureira, lavadeira, artesã e vendedora) e cuidados do lar (cuidar de crianças, cozinhar, limpar casa etc.).

Pelas histórias de vida das colaboradoras tentamos responder quais foram as contribuições da escolarização para sua inserção social. Realizamos entrevistas com três mulheres e organizamos as análises das entrevistas nos seguintes eixos: infância, escolarização, convivência familiar e profissionalização.

Nossa organização de proposta para a análise indubitavelmente deixou de lado outros temas presentes que se apresentaram no estudo, como o estudo aprofundado sobre as violências de gênero, bem destacadas na história de vida das colaboradoras Zenilda e Aparecida. Também não pudemos nos aprofundar na impossibilidade de trabalhar com carteira assinada, como nos destaca Marina.

Outro tema interessante de análise, mas que não foi possível verificar, em partes devido à falta de pesquisas relacionadas, tanto nacional quanto regionalmente, é a relação da evasão escolar de alunos com deficiência. Ficando, inclusive, de sugestão de pesquisas futuras um levantamento do quantitativo de estudantes que estão evadidos do sistema educacional brasileiro e que o fazem devido à dificuldade trazidas por suas deficiências - não apenas a visual.

Como parte dos dados alcançados, ressalta-se que esta pesquisa sobre as contribuições da escolarização para a vida social das pessoas com deficiência visual de Campo Grande (MS) se deparou com uma dificuldade ao relatar sobre a escolarização delas, pois essa foi muito tardia, devido ao processo de segregação desses estudantes em instituições beneméritas.

A inclusão escolar só é citada na legislação estadual em 2005; por conseguinte, destaca-se a necessidade de que repensemos as políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência em Mato Grosso do Sul para que, cada vez mais, esses estudantes venham a concluir a Educação Básica e também o Ensino Superior.

É imprescindível a continuidade do processo escolar inclusivo das pessoas com deficiência no ensino regular; porém as protagonistas da pesquisa destacaram a relevância de que esse seja readequado, pensando nas especificidades dos discentes, tendo por exemplo, material pedagógico adaptado às necessidades dos estudantes com deficiência visual (braille e soroban) e professores capacitados para seu atendimento educacional.

Afinal na inclusão, “[...] indica-se a necessidade de mudanças no currículo, na cultura organizacional da escola, nos modos de conceber e avaliar o ensino e a aprendizagem e, especialmente, nos modos de compreender e se relacionar com a diferença e a diversidade humanas (Figueiredo *et al.*, 2011, p. 191).

Ressalta-se que para uma educação de qualidade para todos, deste modo é salutar o envolvimento de todos os profissionais que fazem parte do cotidiano do estudante especial tanto professores, outros alunos, coordenadores, diretores quanto outros funcionários que estarão diretamente ligados à sua inclusão no ambiente educacional (Martins, 2006). Afinal, para que esses aprendam necessitam de todo um suporte didático-pedagógico.

Outro fator para se pensar são as políticas públicas estaduais para que alcance essas pessoas, que devido à sua condição socioeconômica prévia, não puderam concluir em período previsto pela LDB (1996) sua formação escolar.

Há a necessidade de se pensar para além das adaptações necessárias ao atendimento adequado à pessoa com deficiência, como a garantia gratuita do acesso e permanência nas escolas das pessoas com deficiência que não dispõem de recursos financeiros e sociais, ou seja, independentemente de sua idade, condição física, mental ou financeira, cumprindo dessa forma os direitos dos cidadãos dispostos na Constituição Federal/88.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V.; FERNANDES, T. M.; FERREIRA, M. M. (orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

AMARAL, H. T.; BOUERI, I. Z. Bullying e discriminação de pessoas com deficiência e NEE. *In: CUNHA, Josafá de; et al. Aprendendo a Conviver*. Livro 3: Bullying e discriminação de pessoas com deficiência e necessidades específicas. Curitiba: Ed. NEAB-UFPR, 2018.

ANACHE, A. A. **Discurso e prática: A Educação do “deficiente” visual em Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1991.

ANACHE, A. A. **Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com “deficiência” visual**. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994

ANJOS, I. A. R. **03 entre 1000: enxergando os contextos de jovens estudantes com deficiência visual em Juazeiro-BA**. 2019, 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos). Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2019.

AROUCHA, B. Z. L. **Cachimbos, embriões e outras mentiras: Uma análise indiciária do ilustrador Ernst Haeckel**. 2019, 133 f. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

BAPTISTA, L. M. T. R. Paradigma indiciário: contribuições para a investigação da construção das identidades de futuros professores de línguas. *In: Signótica*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 565–582, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/3555>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BARBOSA, R. N. F. M.; NERES, C. C. Marcos históricos da educação de estudantes com altas habilidades/ superdotação em Mato Grosso do Sul. *In: BUYTENDORP, A. A. B. M.; MENESES, S. Q.; BRAGA, P. G. (orgs). Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas*. Campo Grande: SED, 2019, p. 125-139.

BARELA, L.; MIGUEZ, M.; CONDE, L. G. **Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla**. Buenos Aires: Dirección General Patrimonio e Instituto Histórico, 2009.

BASSANEZI, C. Mulheres dos Anos Dourados. *In: Del Priore, M. (org.). História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 607-639.

BELATO, J. J. F. Os serviços de apoio da educação especial no processo de inclusão escolar realizados pelo Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI. *In*: BUYTENDORP, A. A. B. M.; MENESES, S. Q.; BRAGA, P. G. (orgs). **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**. Campo Grande: SED, 2019, p. 11-34.

BRAGANÇA, I. F. Souza. História de vida nas ciências humanas e sociais: caminhos, definições e interfaces. *In*: **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, p. 37-57.

BRANDÃO, A. M. Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica. **Configurações**, n. 3, p. 83-106, 2007; Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9630/3/Entre%20a%20Vida%20Vivida%20\(2\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9630/3/Entre%20a%20Vida%20Vivida%20(2).pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Legislação Informatizada - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Publicação Original**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Crea nesta Côrte um Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Coleção Leis do Império do Brasil, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 72.425, de 3 julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Câmara dos Deputados, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 3 out. 2023.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1988 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria No 657, de 7 de março de 2002**. Secretaria de Educação Especial - Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <https://lapeei.fae.ufmg.br/portaria-no-657-de-7-de-marco-de-2002/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em 3: out. 2023.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 out. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Soroban**: manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual. Brasília: SEESP, 2009. 1ª edição.

BRASIL. **Edital Nº 01 de 26 de abril de 2007**. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2010. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN112010.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Conselho Nacional de Educação. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, DE 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº13.104, de 9 de março 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acesso em: 22 mar 202.

BRASIL. **O Sistema Braille**. Ministério da educação, 2018. Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/fique-por-dentro/121-cegueira-e-baixa-visao/675-o-sistema-braille>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020** [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_mato_grosso_do_sul_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **PDE: Mato Grosso do Sul**. Ministério da educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/223-505975284/10552-sp-1026886501>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica – 2021**. Brasília: MEC/Inep.

BRASIL. **SISREG definição**. Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: https://wiki.saude.gov.br/SISREG/index.php/SISREG_DEFINI%C3%87%C3%83O. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. **O Incra**. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/o-incra>. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRUNO, A. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *In: Medi@ções – Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*. v. 2, n. 2, p.10-25, 2014. Disponível em: <https://mediacoes.es.eip.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual** vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

BUVINIC, M.; MORRISON, A.; SHIFTER, M. Violência nas Américas: um plano de ação. *In: MORRISON, A. R.; BIEHL, M. L. A Família Ameaçada: Violência doméstica nas Américas*. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p.19-48.

CAIADO, K R. M. **Aluno deficiente visual: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

CAMILO, M. G. **Ações governamentais para a integração da pessoa com deficiências nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul**. 2001. Monografia (Especialização em Educação Especial). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2001.

CARDOSO, F. P. O lugar de onde falo. *In: CARDOSO, Flávia Pieretti; PINTO, Maria Leda; LACERDA, Léia Teixeira. Memória discursiva sobre a violência de gênero na voz de mulheres com deficiência*. Curitiba: Brazil Publising, 2021, p. 18-20.

CARDOSO, F. P.; PINTO, M. L.; LACERDA, L.T. **Memória discursiva sobre a violência de gênero na voz de mulheres com deficiência**. Curitiba: Brazil Publising, 2021

CORRENT, N. História oral & história das mulheres: entre silenciamentos e memórias. *In: História e Cultura*. Dossiê Temático. v.11, n.1, p. 325-339, jul/2022. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/3558/3182>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CERQUEIRA, J. B.; PINHEIRO, C. R. G; FERREIRA, E. M. B. O Instituto Benjamim Constant e o Sistema Braille. **Benjamim Constant**, ano 20, edição especial, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/o-ibc-e-o-sistema-braille.pdf>. Acesso em: 3 out. 2023.

CASSAB, Latif Antonia; RUSCHEINSKY, A. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. *In: Biblos*, Rio Grande, vol 16, p. 7-24, 2004. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/56594>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CLÍMACO, J. C. Análise das construções possíveis de maternidades nos estudos feministas e da deficiência. *In: Revista de Estudos Feministas*, v. 28, n. 1, p.1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/SfhrbHm39xWLP9yprDL6NBC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2023.

COELHO, C. M. Raízes do Paradigma. **Raízes do Paradigma Indiciário**. 2007, p.1-32. Disponível em: https://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/COELHO%2C%20Claudio%20M.%20Ra%20C3%ADzes%20do%20Paradigma%20Indici%20C3%A1rio_Ensaio_2007.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

CORRÊA, N. M. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, 2005.

COSTA, J.A.; NERES, C.C. A escolarização do estudante com deficiência visual: do braille às tecnologias computacionais. In: BUYTENDORP, A. A. B. M.; MENESES, S. Q.; BRAGA, P. G. (orgs). **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**. Campo Grande: SED, 2019, p. 179-196.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. [S. l.]: Artmed, 2007.

CUNHA, M. M. **A identidade profissional e a preparação para o trabalho no Centro de Formação Profissional de Santa Maria (RFFSA/SENAI) – 1973 A 1996**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DI. **Dicionário InFormal (SP)**. s.d. Disponível em:
<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/palma/35675/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

DELGADO, L. A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. *In: História oral*, 6, p. 9-25, 2003. Disponível em:
<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62/54>. Acesso em: 12 mar. 2024.

DEL PRIORE, M. **Sobreviventes e guerreiras: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000**. São Paulo: Editora Planeta, 2020.

DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DORNELES, C. M.; PAVAN, R. A concepção de in/exclusão da pessoa com deficiência visual na perspectiva histórica. *In: Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Granden. 38, p. 151-168, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/801/673>. Acesso em: 7 jun. 2022.

DORNELES, C. M.; BRAGA, V. L. S. **Uma visão além do horizonte: o nascimento do Instituto Sul Matogrossense para cegos**. Campo Grande: VEZEVOZ, 2021.

DUTRA, P. A. A. **As políticas de educação especial implantadas na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (1999-2003)**. 152p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2005.

FALEI, M. K. Mulheres do sertão nordestino. *In: DEL PRIORE, M. (org.). História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 202-231.

FALEIROS, E. Violência de gênero. *In: TAQUETTE, S. R. (org.) Violência contra a mulher adolescente-jovem*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

FERNANDES, M. D. E. Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990. *In: RBPAE* – v. 24, n. 3, p. 517-533, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19270/11193/0>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FERREIRA, M. M. História, tempo presente e história oral. *In: Topoi*, Rio de Janeiro, dezembro, p. 314-332, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/fpGyHz8dRnk56XjcFGs736F/?format=pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (orgs). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FERREIRA, Valdirene de Jesus. **A evasão escolar na Educação Básica: um estudo com moradores do campo**. 2022, 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, 2022.

FIGUEIREDO, A.C., *et al.* Acessibilidade e vida universitária: pontuações sobre a educação inclusiva. *In: SAMPAIO, SMR., org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* [online]. Salvador: EDUFBA, p. 187-207, 2011.

FLORES, L. B.; SANTOS, S. S.; BRANDOLT, Catheline Rubim. Feminismo, violência e gênero: debatendo a história e a construção das políticas sociais. *In. Anais do II Seminário Internacional de Políticas Públicas*, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/sipinf/assets/edicoes/2017/artigo/27.pdf>. Acesso em: 3 out. 2023.

FRANCO, J.R.; DIAS, T. R. S. A educação de pessoas cegas. *In. Averso do Averso*, Araçatuba, v.5, n.5, p. 74-82, 2007. Disponível em: https://feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v5_artigo05_educacao.pdf. Acesso em: 3 out. 2023.

GIULANI, P. C. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. *In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 536-559.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLAT, R.; SANTOS, R. S.; PLETSCHE, M. D; NOGUEIRA, M. L. L.; DUQUE, M. A. F. T. O método de história de vida na pesquisa em educação especial. *In: Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 10, n. 2, p. 235-250, 2004. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-10-2-8.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GLEZER, R. Ser historiador no século XXI. *In: Antíteses*, v. 7, n. 14, p. 10-19, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/20513>. Acesso em: 12 abr. 2022.

GONÇALVES, C. C. M.; BATISTOTE, M.O.; CESAR, R. R. *In: BUYTENDORP, A. A. B. M.; MENESES, S. Q.; BRAGA, P. G. (orgs). Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas*. Campo Grande: SED, 2019, p. 97-108.

GUARIZA, Nadia Maria. **A história oral e o ensino de história**: a discussão atual em revistas acadêmicas brasileiras. p.1-20, s.d. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1395-8.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora**: a leitura como prática construtiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GUIMARÃES, M. A. C. História da Educação Especial de Mato Grosso do Sul: trajetórias normativas para o sistema estadual de ensino. *In: Anais Eletrônicos do IV EHECO*, Campo Grande, p. 1-21, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/108819307-Historia-da-educacao-especial-de-mato-grosso-do-sul-trajetorias-normativas-para-o-sistema-estadual-de-ensino.html>. Acesso em: 6 dez. 2022

GUIMARÃES, M. A. C. A trajetória da educação especial em Mato Grosso do Sul. *In: NERES, Celi Correa; ARAÚJO, Doracina Aparecida (orgs). Retratos de pesquisa em educação especial e inclusão escolar*. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

HERRERO, J. P. **A educação de alunos com necessidades especiais**: bases psicológicas: caderno de atividades. Bauru: EDUSC, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2021**. Disponível em: <https://lunetas.com.br/aumenta-numero-de-matriculas-em-escolas-especiais/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2022**: Divulgação de resultados. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da Educação Básica 2022**: Resumo técnico. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT. Apresentação. *In. IBC*. Ministério da Educação. Instituto Benjamim Constant. Institucional. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/institucional-1>. Acesso em: 3 out. 2023.

ISMAL. **ISMAL - Instituto Sul Matogrossense para Cegos Florivaldo Vargas**. 2010. Disponível em: <http://manchetesdecampogrande.blogspot.com/2010/12/ismal-instituto-sulmatogrossense-para.html>. Acesso em: 5 set. 2022.

JESUS, I. S. **Olhares e Histórias de Vida que Emanam da Voz**: A Construção da Identidade Étnico-Racial de Pessoas Cegas. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2010.

KASSAR, M. C. M; NERES, C. C; CORRÊA, N. M.; REBELO, A. S. Organização do atendimento educacional para alunos da educação especial em Mato Grosso do Sul. *In: SILVA, R. H. R.; SACARDO, M.S.; DÉA, V. H. S. D. (orgs.). Educação especial e inclusão*: pesquisa do Centro Oeste Brasileiro. Goiânia: Cegraf UFG, 2020, p. 28-36.

KASSAR, M. C. M; OLIVEIRA, R.T. C. Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. *In: Intermeio (UFMS)*, v. 3, n. 6, p. 5-11, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2665/1993>. Acesso em: 31 ago. 2022.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política. *In: Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61- 79, jul./set. 2011

LENE, H; SELIDONHA, F. Entre Comunicação e História: o indiciário como metodologia para pesquisas históricas sobre a imprensa. *In: Em Questão*, vol. 18, núm. 1, jan./abr., p. 31-44, 2012.

LEVI, G. O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar. *In: Revista Tempo*, vol. 20 – 2014, p. 1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/RsMtSYwQHd9vqYLrLZQLw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

LIBLIK C. S. F. K. A entrevista na História Oral: notas sobre intersubjetividade e relação historiador-depoente. *In: História Oral*, v. 24, n. 2, p. 273-291, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/1204>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MAIA, N. D. **Letramentos de reexistência e identidades da pessoa com deficiência visual de Limoeiro do Norte – CE: uma trajetória etnocartográfica.** 2017, 142 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2017.

MAIOR, I. M. M. L. Apresentação. *In: BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 3 out. de 2023.

MARIANO, R. Costa Pereira; GRANEMANN, Jussara Linhares. Elementos históricos da reestruturação do CEADA. *In: BUYTENDORP, A. A. B. M.; MENESES, S. Q.; BRAGA, P. G. (orgs). Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas.* Campo Grande: SED, 2019, p. 77-88.

MARTINS, L. A. R. Formação professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. *In: MANZINI, E. J. (Org.) Inclusão e Acessibilidade.* Marília: ABPEE, 2006, p. 18-34.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto-lei n.117, de 30 de julho de 1979.** Extingue o Sistema Executivo para Desenvolvimento de Recursos Humanos, dispõe sobre os Sistemas Estaduais de Saúde, Ensino e Desenvolvimento Social e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, 1979.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 1.231/1981.** Campo Grande, MS, 1981. Disponível em: <https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/DECRETO%20N%C2%BA%201.231-a.pdf>. Acesso em: 5 fev.2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Portaria 69/1986 MS/SED/CGE/DEE.** Campo Grande: SED, 1986.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição estadual, de 5 de outubro de 1989.** Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul de 1989. Campo Grande: Imprensa Oficial do Estado, 1989. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/0a67c456bc566b8a04257e590063f1fd/dfde24a4767ddcbf04257e4b006c0233?OpenDocument>. Acesso em: 17 fev. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação Especial, Coordenadoria Geral de Vida Escolar e Rede Física, Coordenadoria Geral de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Programa do Centro sul-matogrossense de educação especial - CEDESP, 1989.**

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 9.004, de 11 de março de 1999.** Diário Oficial do Estado, Campo Grande, MS, n. 4976, 12 mar. 1999.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 10.523, de 24 de outubro de 2001.** Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/decreto-n-10523-2001-mato-grosso-do-sul-cria-os-nucleos-de-educacao-especial-nuesp>. Acesso em: 13 fev. 2023

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-2787-2003-mato-grosso-do-sul-dispoe-sobre-o-sistema-estadual-de-ensino-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS Nº 7828, de 30 de maio de 2005.** Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-7828.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Nº 12.170, de 23 de outubro de 2006.** Cria os Núcleos de Educação Especial – NUESP. Disponível em: [eisestaduais.com.br/ms/decreto-n-12170-2006-mato-grosso-do-sul-cria-os-nucleos-de-educacao-especial-nuesp](https://leisestaduais.com.br/ms/decreto-n-12170-2006-mato-grosso-do-sul-cria-os-nucleos-de-educacao-especial-nuesp). Acesso em: 17 fev. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 9367, de 27 de setembro de 2010.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-9367.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED Nº 3.630, de 3 de outubro de 2019a.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, na modalidade educação especial, ofertado nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. 2019^a. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10001_04_10_2019. Acesso em: 20 fev. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS N.º 11.883, DE 5 de dezembro de 2019b**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. 2019b. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023

MATO GROSSO DO SUL. **Censo Escolar**: dados estatísticos. 2019c. Matrícula por Etapa e Modalidade de Ensino – REDE ESTADUAL. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/2-Matr%C3%ADcula-por-Etapa-e-Modalidade-de-Ensino-REDE-ESTADUAL-OK-.xlsx>. Acesso em: 6 fev. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PEE/MS**: Lei Estadual n. 4.621/2014. Período 2017 – 2020. 2022. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/RELATORIO-PEEMS_CICLO-2017_2020-2.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)**. 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Histórico**. Conselho Estadual de Educação, 2024. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/institucional/historico/>. Acesso em 25 mar. 2024.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MELLO, H; MACHADO, S. A formação histórica da educação para cegos no Brasil: uma análise contextualizada das leis do Império à República. *In. Anais do Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão*, v. 1, p. 26-40, 2017.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *In: Revista Educación y Pedagogia*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2010.

MELO, S. V. Educação Básica: Estabelecimentos, matrículas e docentes. *In:* Sueli Veiga. **Panorama sobre o Financiamento da Educação Básica no Brasil e no Mato Grosso do Sul**. Editora: Núcleo Piratininga, Rio de Janeiro/RJ. Março/2020.

MICHELS, M. H. **Gestão, formação docente e inclusão:** eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: v. 11, n. 33, p. 406-560, 2006.

MONTENEGRO, A. T. História Oral, caminhos e descaminhos. *In:* **Re. Bras. Hist.** São Paulo, vol 13, nº 2526, p. 55-65, set 1993. Disponível em: https://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=17. Acesso em: 13 jun. 2022.

MORRISON, A. R.; BIEHL, M. L. **A Família Ameaçada:** Violência doméstica nas Américas. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas.** 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NERES, Celi Corrêa; BELATO, Janaina de Jesus Fernandes; CORRÊA, Nesdete Mesquita. História e memória da educação especial em Mato Grosso do Sul: constituição, trilhas e serviços. **Cadernos de História da Educação**, v.2 1, p.1-21, 161p., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-161>. Acesso em: 20 jan. 2023.

NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A; ARAUJO, A. D. G.; PIMENTA, D. A. O. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *In:* **Pesquisas e Práticas Psicossociais** 12 (2), São João del Rei, maio-agosto de 2017, p. 466-485.

NOZU, W C. S; SILVA, A. M; AGRELOS, Camila da Silva Teixeira (orgs.). **Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021

OLIVEIRA, H. C. O.; ROCHA, Genylton Odilon Rego da. O currículo prescrito para a educação da pessoa cega adotada no Imperial Instituto dos Meninos Cegos no século XIX. *In:* **Revista GeSec**, v. 14, n. 8, p. 12837-12858, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2387/1430>. Acesso em: 3 out. 2023.

PAGANINI, J. O trabalho infantil no Brasil: uma história de exploração e sofrimento. *In:* **Amicus Curiae**, v. 5, n. 5 (2008), 2011, p. 1-11. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/amicus/article/view/520>. Acesso em: 24 mar. 2024.

PARANÁ, D. **O Filho do Brasil**: de Luiz Inácio a Lula. São Paulo: Ed. Xamã, 1996.

PEDRAÇA, A. S. A. empoderamento da mulher na perspectiva da teoria de Nobert Elias. *In: 1º Simpósio Processos Civilizadores na Panamazônia – SPCPAM*. TEMA: Processos socioculturais e as redes de interdependência na PanAmazônia. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338384243_EMPODERAMENTO_DA_MULHER_NA_PERSPECTIVA_DA_TEORIA_DE_NOBERT_ELIAS. Acesso em 12 mar. 2024.

PERAZZO, P. F. Narrativas Oraís de Histórias de Vida. **Comunicação & Inovação**, PPGCOM/USCS, v. 16, n. 30, p. 121-131, jan-abr 2015. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/2754. Acesso em: 23 mar. 2023.

PEREIRA, L. M. L. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. *In: HISTÓRIA ORAL*, 3, p. 117-27, 2000. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/download/26/20/172>. Acesso em: 23 mar. 2024.

PEREIRA, M. A. M. **O planejamento educacional individualizado (PEI): das sinuosidades da elaboração a sua aplicabilidade**. 2020. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

PERROT, M. Os silêncios do corpo da mulher. *In: MATOS, Maria Izilda; SOIHET, Raquel. O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005.

PERROT, M. O gênero da cidade. *In: História e Perspectivas*, v. 50, 2014. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000031.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

PERROT, M. Parte II – Mulheres. *In: PERROT, Michele. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PRETO, A. S.; SCHORR, J. S. O empoderamento feminino sob a perspectiva histórico-cultural da trajetória da mulher, desde o século XIX até os dias atuais. *In: Ius Gentium*. Curitiba, vol. 11, n. 1, p. 82-112, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/iusgentium/index.php/iusgentium/article/view/528>. Acesso em: 23 mar. 2024.

PIMENTEL, E. F.; MONTEGRO, Z. M. C. Aproximações do paradigma indiciário com o pensamento freiriano: uma construção possível? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista,

n. 3, p. 181-194, 2007. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/537>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. In: **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/GW9TMRsYgQNzxNjZNcSBf5r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PIRES, F. M. Indagações sobre um método acima de qualquer suspeita. In: **Hist. historiogr.**, Ouro Preto, n. 13, p. 24-44, dez., 2013. Disponível em:
<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/710>. Acesso em: 30 nov. 2022.

PIRES, R. S.; PLÁCIDO, R. L. A educação da pessoa com deficiência visual: marcos históricos e políticos da formação e atuação docente. In: **Revista Linhas**, v. 19, n. 39, p. 30–54, 2018. Disponível em:
<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018030>. Acesso em: 30 nov. 2022.

PLETSCH, M. D.; BATISTA, G. F.; AVILA, L. L. Constituição da Educação Especial no Brasil: contribuições de Sarah Couto Cesar e Olívia da Silva Pereira. In: **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p.1-21, e159, 2023. Disponível em:
<https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-159>. Acesso em: 9 fev. 2023.

PORTELLI, A. O que faz a História oral diferente. In: **Proj. História**, Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, 14. São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997a.

PORTELLI, A. Conferência. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Proj. História**, Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, 14. São Paulo, v. 15, p. 13-49, abr. 1997b.

PULICE, G.; MANSON, F.; ZELIS, O. La Práctica de la Investigación en relación al Pensamiento Mágico, la Conjetura, el Paradigma Indiciario y la Ciencia Moderna. In: **Cinta de Moebio**, núm. 12, p. 71-101, 2001 Universidad de Chile Santiago, Chile. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101208>. Acesso em: 20 dez. 2022.

QEDU. **Censo escolar**. 2014. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/50-mato-grosso-do-sul/censo-escolar>. Acesso em: 25 fev. 2023.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do ‘indizível’ ao ‘dizível’”. In: **Ciência e Cultura**, v. 39, n. 3, p. 272-286, 1987. Disponível em:

https://portal.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3825&Itemid=170. Acesso em: 2 ago. 2023.

QUILES, R. E. S. **Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RABELO, N. Apesar de avanços, cegos ainda enfrentam reflexos do capacitismo na educação de MS. *In: Midiamax Uol*, 13 dez. 2022. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2022/apesar-de-avancos-cegos-ainda-enfrentam-reflexos-do-capacitismo-na-educacao-de-ms/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. *In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 27- 37.

ROCHA, T. L. Combate ao bullying na escola contra pessoas com deficiência. *In: Cadernos da Fucamp*, v. 19, n. 38, p. 80-95, 2020. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2094/1313>. Acesso em: 2 ago. 2023.

RODRIGUES, T. S. **Trajetória biográfica de uma mulher com deficiência visual no Brasil – entrevista narrativa de Angela**. Trabalho final de conclusão de curso (Faculdade de Educação). Universidade de Brasília. Brasília: Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2002.

ROSA, F. M. C. **Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em educação matemática inclusiva**. 2017. 259 f. Tese (Educação Matemática Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro). Rio Claro, 2017.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *In: Cadernos Pagu*, v. 16, p. 115-136, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/gMVfxYcbKMSHnHNLrqwYhKL/?format=pdf>. Acesso em 3 out 2023.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTA CASA. **Quem somos:** Uma instituição beneficente com mais de cem anos de existência e trabalho em favor da população de Mato Grosso do Sul. s.d. Disponível em: <http://santacasacg.org.br/canal/quem-somos->. Acesso em: 28 ago. 2023.

SANTOS, M. J. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional.** Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione. 2004.

SEED-PR. **Sobre a Educação de Jovens e Adultos.** 2018. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1014#:~:text=Fase%20I%20%2D%20Corresponde%20do%201%C2%BA,Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em: 17 out. 2023.

SILVA, A. M. D. A tecnologia assistiva no contexto escolar. *In:* BUYTENDORP, A. A. B. M.; MENESES, S. Q.; BRAGA, P. G. (orgs). **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas.** Campo Grande: SED, 2019, p. 167-178.

SILVA, J. Y. **Além do olhar:** Dorina Nowill e a educação para cegos no Brasil. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, J. M. C. **Educação inclusiva: um estudo autobiográfico sobre o processo de escolarização de um estudante com deficiência visual.** 2016. 130 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SILVA, M. I. V. **Educação matemática de estudantes com deficiência visual: histórias de vida não silenciadas.** 2021, 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Ilha Solteira), São José do Rio Preto, 2021.

SILVA, V. P., BARROS D. D. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. *In:* **Rev. Ter. Ocup. Univ.** São Paulo, v. 21, n. 1, p. 68-73, jan./abr. 2010. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrNaTp7iiFkzgAKkULz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1679948540/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.revistas.usp.br%2frto%2farticle%2fview%2f14087/RK=2/RS=cfokQQ3uqUodGb9.tthkjZEOobE-. Acesso em: 23 mar. 2023.

SILVA, Shirlei. **Educação Especial: Um esboço da Política Pública**. 2000, 174f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2000.

SILVEIRA, R.; NARDI, H. C.; SPINDLER, G. Articulações entre gênero e raça/cor em situações de violência de gênero. *In: Psicologia e Sociedade*, v. 26, n. 2, p. 323-334, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/xtzwLkTLWPjLFyD8Qjz7Qxj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2023.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). *In: Rev Esc Enferm USP*, p.119-26, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reensp/a/rvCVnHXs6RSXnK7vBgDGL5t>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SOARES, B. M. **Mulheres invisíveis: violência conjugal e as novas políticas de segurança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SOARES, J.; COVRE-SUSSAI, M.; SENTO-SÉ, I. V. Discriminação salarial de trabalhadores(as) com deficiência no Brasil: uma análise interseccional por gênero e raça/cor. *In: CIVITAS, Revista de Ciências Sociais*, n. 22, p. 1-12, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/civitas/a/g8wdYwFzDRFMpDZyHhZ384y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.

TEIXEIRA, M. L., BARBOSA, A. H. Ensino e a aprendizagem de deficientes visuais no Brasil: pessoas e instituições que marcaram a história. *In: Educação Especial e Inclusiva: perspectivas, relatos e evidências*. S.l.: Aya Editora, 2022, p. 55- 68. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/2022/01/L107C5.pdf>. Acesso em 3 out. 2023.

TELES, Maria A. A. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VENTURA, A. Diversidade na Educação: desafio para o novo milênio. *In: Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*, 3., nov. 1998, Foz do Iguaçu, PR. **Anais...** Foz do Iguaçu, 1998, p. 194-198.

VICENTINI-POLETTE, C. M. **Caracterização físico-química e sensorial de melados comerciais de cana-de-açúcar**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural, Araras, 2019.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 2002.

THOMPSON, P. Histórias de vida como patrimônio da Humanidade. *In*: WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez. (org.). **História falada**: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC SP; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 17-43.

UOL. **Artesanato**: Cerâmicas, rendas e outros tipos de artesanato brasileiro. s.d. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/folclore/artesanato-ceramicas-rendas-e-outros-tipos-de-artesanato-brasileiro.jhtm>. Acesso em: 30 ago. 2023.

APÊNDICE A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Oficina Pedagógica – Por um educar mais inclusivo na Educação de Jovens e Adultos

Após a conclusão da pesquisa “Mulheres com deficiência visual de Campo Grande (MS): lembranças da vida e da escola” trazemos essa proposta de intervenção ao processo educativo das pessoas com deficiência visual dessa cidade, a qual é uma exigência institucional do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC/UEMS).

A proposta visa a organização pela Rede Municipal de Campo Grande (MS) -REME, a construção de uma oficina pedagógica, na qual se crie para as salas de aula da EJA materiais adaptados ao braille para que os estudantes com deficiência visual também possam se sentir motivados à aprendizagem e evite-se a evasão escolar.

Para tanto, a pesquisadora entregará protocolada na Secretaria Municipal de Campo Grande, o projeto de intervenção devidamente elaborado com sugestões de como se realizar a oficina pedagógica e até levará juntamente a última versão da dissertação.

Diante das dificuldades relatadas pelas colaboradoras Zenilda e Aparecida de que permaneceram muito tempo sem estudar e que ao tentar voltar para EJA em uma escola regular não teriam suporte necessário às pessoas com deficiência visual, não retornaram ao princípio para a escola, somente quando abriu turma específica da EJA para esses estudantes no ISMAC, então, retornaram aos estudos. E

É justamente no contexto vivido, nas singularidades expressas nas experiências subjetivas dos sujeitos sociais que os poderes, as ideologias e os afetos, enfim, os fatos sócio-históricos se inscrevem, ficando ali disponíveis para serem lidos, reconhecidos e – em alguma medida – transformados (Nogueira et al., 2017, p. 471).

Conhecemos a realidade das dificuldades das pessoas com deficiência visual no ensino regular, por isso é preciso repensar em políticas públicas para que adultos com deficiência visual consigam ter acesso à materiais pedagógicos adaptados em qualquer escola de ensino regular.

2 JUSTIFICATIVA

Descobriu-se pelas lembranças das entrevistadas que para que possam continuar estudando, a pessoa com deficiência visual necessita de professores capacitados para atendê-

los e de uma escola com materiais pedagógicos específicos para auxiliar em sua aprendizagem, por exemplo, soroban e braille.

A falta da visão é uma situação muito complexa não só para o indivíduo mas também para todo o ambiente que o cerca e todo esse ambiente, influência de diversas maneiras para o convívio, para o psicológico e também para o aprendizado do aluno deficiente visual visto que para que haja o aprendizado e uma educação de qualidade é necessário que o ambiente no qual o aluno está inserido proporcione a ele os meios necessários para que o aprendizado aconteça (Alves; Silva, 2021, p. 4)

Sabemos que para que haja a acessibilidade ao processo de ensino para as pessoas com deficiência é primordial que exista a “[...] eliminação de barreiras nas comunicações e informações, versando sobre a necessidade de remoção dos entraves à expressão e ao recebimento e compreensão de mensagens e informações (Figueiredo *et al.*, 2011, p. 192-3).

Também porque “a educação de jovens e adultos (EJA) é modalidade da educação básica destinada ao atendimento daqueles que não tiveram acesso à escolarização ou continuidade de estudos na idade própria” (Mato Grosso do Sul, 2009, p. 1).

Sendo assim, a EJA é para pessoas que já tiveram acesso à escolarização ou sua devida permanência em idade própria e já na vida adulta retornam aos estudos; e essas pessoas geralmente apresentam mais dificuldades de aprendizagem e necessitam uma flexibilização no processo de ensino para que não venham a desistir novamente de estudar.

Entendemos que é imprescindível a qualificação dos profissionais que estão relacionados com a Educação Especial e, nesse contexto, tanto os professores regentes de sala quanto os profissionais do Atendimento Educacional Especializado que são os sujeitos diretamente ligados ao processo educativo das pessoas com deficiência visual.

OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

- Executar formação continuada em serviço para professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Campo Grande (MS) em formato de oficina pedagógica, na qual se ressaltará a importância de adaptação didático-pedagógica de materiais para o braille.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir com a prática pedagógica de professores que lidam com a Educação de Jovens e Adultos, principalmente os da sala de alfabetização.

- Montagem de materiais adaptados ao braille (vogais, numerais), de soroban adaptado e de jogos para contribuir com a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular da REME de Campo Grande (MS).

4 METODOLOGIA

A pesquisadora protocolará na SEMED de Campo Grande a Proposta de intervenção já previamente elaborada como segue abaixo com sugestões de como estruturar a oficina pedagógica.

Proposta de Organização da Oficina

Na primeira etapa, a contextualização, os professores são situados na realidade da oficina, verificando-se os conhecimentos prévios sobre o tema. Realizando-se uma roda de conversa com os participantes, onde todos conseguem se enxergar, pois

O ato de conversar, de modo geral, promove uma ampla troca de experiências, desabafos e opiniões. Assim, a Roda de Conversa estimula essa troca e é capaz de gerar uma rica produção de dados significativos. Os atos de concordar, discordar e complementar as falas anteriores promovem o aprofundamento e maior reflexão das questões propostas.

Através do exercício da fala e da escuta ativa, em um ambiente onde todos se sintam a vontade, é possível incrementar a discussão a níveis elevados de produtividade e encontrar soluções inovadoras para diversos tipos de problemas ou questões (Oficina da Estratégia, n.d, grifo do autor)

A responsável pela oficina lançará os questionamentos:

Quais instrumentos podemos construir para inserir os estudantes com deficiência visual em sala de aula?

Como podemos evitar o bullying com as pessoas com deficiência visual na escola?

O mediador deixará os 12 participantes exporem suas opiniões e o mediador depois exporá a síntese das ideias principais e trará apresentação de algumas orientações para professores que atuam com estudantes cegos, texto de Brasil (2021) e Godoy (2022) que estão citados nas referências bibliográficas.

Será deixado 10 minutos para dúvidas dos participantes sobre a parte teórica e depois se dará início a parte prática da oficina, os docentes serão colocados em mesas com 3 participantes para a elaboração do material. A palestrante irá explicar para os grupos como fazer a adaptação do material.

O soroban é um aparelho utilizado por pessoas cegas e com baixa visão na efetuação de operações matemáticas (Brasil, 2006); sendo essas de adição, subtração, divisão ou multiplicação.

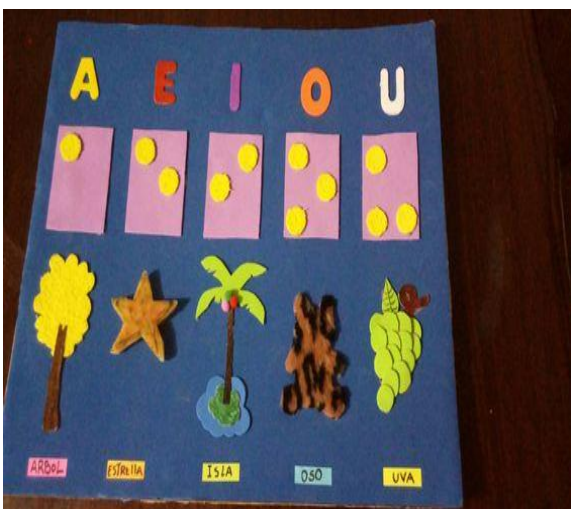
Figura 1 - Soroban adaptado



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/791226228293728850/>

Sabe-se que o sistema braille criado por um jovem francês Louis Braille que é um sistema de leitura tátil e escrita que é utilizado para que pessoas cegas possam ler por meio de seis pontos de alto relevo formam combinações referentes a letras e números (Alves; Silva, 2021), pode-se colocar as vogais, o alfabeto e os numerais com código braille nas salas de aulas, principalmente nas que têm pessoas com deficiência visual.

Figura 2 - Vogais em braille



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/10555380369992523/>

Figura 3 - numerais em braille



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/2462974790306740/>

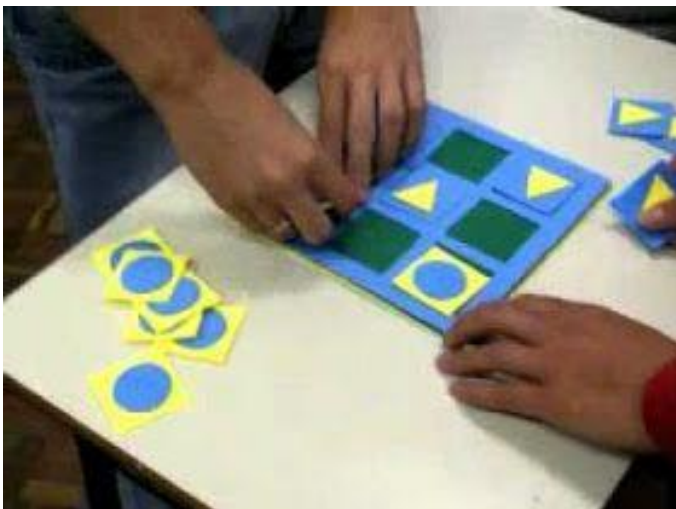
Há também a opção da construção de jogos adaptados para que possam interagir com outros estudantes da sala, afinal, com a utilização de jogos “o aluno envolve-se com o levantamento de hipóteses e conjecturas, aspectos fundamentais no desenvolvimento do pensamento científico e matemático” (Brasil, 2006, p. 40).

Figura 4 - jogo da velha



<https://br.pinterest.com/pin/672514156870390252/>

Figura 5 - Jogo da memória tátil



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/728598045972439200/>

Há muitas possibilidades de materiais adaptados para a sala de aula, acima propusemos algumas sugestões, o formador pode buscar outras opções tanto de material adaptado ao braille; bem como de jogos para se utilizar nas escolas.

5 MATERIAIS NECESSÁRIOS

Sala com capacidade para comportar os participantes confortavelmente
Aparelho projetor multimídia e caixa de som
Bloco de anotações e canetas
Crachás
Cola, tesoura, pistola, bastão de cola quente, barbante, miçangas.
Papel color Set, EVA (diversas cores)

6 CRONOGRAMA

Atividade	2024					
	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.
Entrega do Projeto na SEMED	X					
Levantamento das fontes			X	X		

Organização do material necessário					X	
Realização da oficina						X

REFERÊNCIAS

ALVES, M. B.; SILVA, S. M. A inclusão do aluno com deficiência visual na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA13_ID744_14102021122004.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. **Orientações para professores de estudantes cegos**. Ministério da educação, 2021. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Orientaes%20para%20professores%20de%20Alunos%20Cegos.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **A Construção do Conceito de Número e o Pré-Soroban**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

FIGUEIREDO, AC., *et al.* Acessibilidade e vida universitária: pontuações sobre a educação inclusiva. *In: SAMPAIO, SMR., org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 187-207.

GODOY, D. A. V. **Guia de Orientação para Inclusão de Alunos com Deficiência Visual**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704831/2/Guia%20de%20Orienta%C3%A7%C3%A3o%20para%20Inclus%C3%A3o%20de%20Alunos%20com%20Defici%C3%Aancia%20Visual%20%282%29.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS Nº 9090, de 15 de maio de 2009**. Estabelece normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-9090.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAUJO, Adriana Dias Gomide; PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *In: Pesquisas e Práticas Psicossociais* 12 (2), São João del Rei, maio-agosto de 2017, p. 466-485.

OFICINA DA ESTRATEGIA. **Trabalho em grupo:** conheça 3 metodologias para ter resultados. Disponível em: <https://oficinadaestrategia.com.br/trabalho-em-grupo-conheca-3-metodologias-para-ter-resultados/#:~:text=Roda%20de%20conversa,ou%20questionamento%20a%20ser%20discuti>do. Acesso em: 28 mar. 2024.

PINTEREST. **Numerais.** Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/2462974790306740/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

PINTEREST. **Vogais.** Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/10555380369992523/>. Acesso em: Acesso em: 29 mar. 2024.

PINTEREST. **Jogo da memória.** Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/728598045972439200/>

PINTEREST. **Jogo da Velha.** Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/672514156870390252/>. Acesso em: Acesso em: 28 mar. 2024.

PINTEREST. **Soroban adaptado.** Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/791226228293728850/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA



Mestrado Profissional em Educação – P R O F E D U C
 U n i d a d e Universitária de Campo Grande – U U C / U E M S
 Av. Dom Antônio Barbosa, n. 4155 – Santo Amaro – Campo Grande - MS
 C E P 79115 - 898 – F o n e (67) 3901 - 2232



ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA

Este roteiro semiestruturado para realização de entrevistas contempla cinco eixos norteadores, considerados importantes para os objetivos propostos na pesquisa intitulada Lembranças da escola e da vida de egressas cegas em Campo Grande (MS).

Tais eixos e as questões a eles relacionadas seguem dispostas a seguir.

Eixos norteadores: família, infância, escolarização, atuação profissional.

Eixo 1 – Família

- Senhora, conforme conversamos antes do início da entrevista, gostaríamos de conhecer um pouco da sua trajetória de vida. Podemos começar falando um pouco sobre sua família?

Eixo 2 - Infância

- E sobre sua infância, senhora, como foi essa fase de sua vida?

Eixo 3 - Escolarização

- Senhora, o que pode nos contar sobre o período em que frequentou a escola primária/de primeiro grau (Ensino Fundamental)?

- E depois senhora, já na escola secundária/de segundo grau (Ensino Médio)?

Eixo 4 - Atuação profissional

- Senhora, agora pode nos falar sobre seu trabalho, por gentileza?

APÊNDICE C – ENTREVISTAS REALIZADAS

Protagonista 1 (Marina).

INFÂNCIA

Meu nome é Marina, tenho setenta anos, nasci na Paraíba, sou filha de nordestinos e vivi lá apenas até seis anos de idade. Viemos embora para o Mato Grosso do Sul e em Setenta e quatro, viemos embora, chegamos aqui em cinquenta e nove.

Eu morava na sétima linha aqui em Mato Grosso do Sul mesmo, perto de Deodópolis e lá nós estudávamos em uma escola bem comum, não tinha nem nome essa escola, era a única do lugar. Vivíamos em família, nesta época minha mãe ainda era viva e morávamos na roça; a professora Vilma que nos dava aula de acordo com as possibilidades daquela época. E como eu era muito interessada em estudar sempre recebia parabéns, porque eu não tinha problema de visão, ficamos neste local até os meus 8 anos de idade.

E depois como meu pai adquiriu umas terras lá na 17 e eu neste momento parei de estudar, pois era umas terras do INCRA foram cedidas para os pais de famílias humildes, meus pais, meus avós e meus tios receberam. E era uma terra para desmatar ainda, mata fechada de cerrado, enfim tivemos que começar tudo e em sessenta e quatro a minha mãe faleceu.

A fase da minha vida de infância não foi muito fácil não. Porque conforme eu disse, cheguei aqui no Mato Grosso do Sul com seis para sete anos de idade, com mais quatro irmãos menores. E minha mãe veio a falecer quatro anos depois, então, eu além de ter sido alfabetizada com muito pouco tempo, eu tive também na minha infância de cuidar dos irmãos, a gente morava na roça, eu tive que alfabetizá-los também. Eram quatro irmãos menores, claro que tinha dois que eu não alfabetizava, porque não tinha idade para isso e os filhos dos vizinhos também.

Morávamos na colônia, não havia escola, trabalhávamos na roça, mas como eu tinha uma sede grande de estudar, o que eu fiz eu descobri um senhor indígena chamado Aparecido e ele me dava aula à tardinha sendo que dava um dia português, matemática, Geografia e História e assim sucessivamente, era um pouquinho de aula por dia, porque ele também tinha que trabalhar e eu aproveitava o máximo esses momentos para que eu pudesse aplicar algum conhecimento aos meus irmãos, os dois mais velhos que eram meus irmãos e aos filhos dos vizinhos, dava-lhes aula já que não tinha escola ali.

Dessas crianças alguns não consegui alfabetizar, uma dessas é uma irmã minha que faleceu depois, ela não conseguiu, devia ter algum atraso mental, só que a gente não entendi e percebia no meio do mato, ela tinha muita dificuldade e não tinha condições financeiras de levá-la ao médico. Mas muitos conheceram o alfabeto, consoantes e depois formando sílabas e palavras até aí nós fomos.

Meus familiares montaram o engenho de cama, a gente trabalhava na roça, no mato, cuidando de casa, plantando, colhendo e se alimentando do que a gente tinha, criando os animais que a gente pudesse ter o leite, enfim, tudo que uma pessoa precisa para alimentação a gente plantava, colhia e usufruía de tudo aquilo. Não era uma vida fácil, porque a gente perdeu a mãe muito cedo.

Eu fiquei com esse compromisso dos meus irmãozinhos que eu tinha que cuidar. Confesso que eu carrego até hoje essa missão comigo. Mas não reclamo, porque graças a Deus todos conseguiram e hoje, são papais, vovôs e eu também graças a Deus. Minha infância foi isso, não foi fácil, trabalhando muito na roça, em casa e até de costureira para os irmãos também.

Chegamos a morar um tempo em Coxim, mas eu não fiquei muito morando lá devido, pois a essa sede que eu tinha de estudar e aprender era grande, aquilo não era vida para mim. Passei a viver na casa de uma irmã minha e lá pelo ano de sessenta, não setenta e um, a gente veio a Campo Grande vim para Campo Grande e comecei a trabalhar como doméstica.

Eu trabalhei de doméstica com os Rondon Correia e morava no emprego, onde eu consegui estudar um pouco mais, eu trabalhava durante o dia e estudava à noite.

FAMÍLIA

A minha família, eu sou casada com um rapaz do Paraná, já há quarenta e sete anos, nos conhecemos aqui em Campo Grande, ele morava na Pensão Pimentel e era mecânico, local hoje é Morada dos Baís e nós nos conhecemos aqui em Campo Grande, namoramos um ano e meio; nos casamos, como eu não tinha família, meu pai já tinha casado de novo, eu não vivia na minha família paterna.

Ele vivia no trabalho, me levou pra casa da mãe dele no Paraná e meu irmãozinho caçula também levou, levamos junto e nós nos casamos no Paraná. Eu tinha vinte e três anos, ele tinha vinte e cinco anos e nos casamos em Cascavel, no Paraná. Moramos lá por 11 anos e depois voltamos para Campo Grande.

E hoje nós temos três filhos, o mais velho tem quarenta e seis anos, o do meio tem quarenta e quatro e a minha filha caçula tem quarenta, tenho dois netos lindos, lindos, Lívia e Arthur são minhas paixões.

A minha filha casou a pouco tempo, ainda não tem filhos e o mais velho não tem, já tem vinte anos de casado, mas não tem filhos. E graças a Deus não foi fácil, como não é a vida de ninguém, porque ninguém é perfeito só Deus é perfeito. E nós lutamos muito, mas conseguimos construir uma família linda, que eu considero se há tesouro na terra, esse foi o que Deus reservou pra mim, a minha família.

Apesar de todas as dificuldades, eu tenho uma família muito linda, um filho é administrador, hoje, conseguimos com muita luta formar os filhos, um vereador administrador, o outro hoje é major da PM o Júnior; e a Isabel é designer. Então, todos eles moram, só o Paulo que mora em Belo Horizonte, os outros em Campo Grande e outro em Maracaju.

Sempre foi assim, lutando muito para que não faltasse o essencial para nossos filhos, mas muito assim, focados no caráter e na fé, porque eu tenho certeza que se esses dois nortes, que a gente consegue dar, vão conduzi-los para o resto da vida e conduzirão os nossos netos e assim sucessivamente, eu creio que essas duas bases precisam ter.

E é através de conversas, diálogo muito franco, aberto e procurar não se envolver muito, como pai e mãe no sentido de eu escolho o que você vai fazer na faculdade; eu escolho com quem vai casar, nisso a gente só deu algum palpite se precisasse. Mas conversávamos muito com nossos filhos, fazíamos mesa redonda quando eram adolescentes.

Sempre seguimos uma espiritualidade, porque são várias as religiões e cada um tem a sua, mas o importante é que a gente os criou dentro dos preceitos que a palavra, que a verdade nos ensina. E graças a Deus, a gente foi muito bem sucedido, até hoje nesse sentido, os frutos que a gente tem colhido e eles escolhem são de muito valor. Não fomos abastados em dinheiro, mas sempre corremos atrás com muita dignidade daquilo que era necessário para ser gente. Que o país precisa disso, gente com desejo de vencer com dignidade.

Quando eu comecei a fazer o EDAPE (estudo bíblico), eu já morava em Campo Grande, já tinha voltado do Paraná e até, então, eu fazia artesanato e não tinha problema nenhum de visão. No estudo bíblico que era feito pela diocese na 13 de maio, foi que comecei a sentir um pouco de dificuldade visual, mas fui usando óculos e me adaptando, os oftalmologistas passando mais graus para os óculos, trocando quando precisa trocar.

Até que um dia, usar óculos mais atrapalhavam do que me ajudavam, porque ou faziam ele forte demais e não ajudava em nada ou faziam ele de uma forma que não tinha

efeito nenhum. Se eu uso óculos com 10 ou 12 graus não me ajuda em nada porque só atrapalha minha visão periférica aí eu não consigo enxergar mais nada e é pior para mim, mas até eu descobrir o real motivo do problema foi uma longa caminhada e após a conclusão do curso da EDAP viemos a trabalhar a comunidade e eu fui catequista por muitos anos e trabalhando como artesã e dando curso de artesanato.

Até que eu vi que nenhum óculos mais servia para mim e eu perguntei, mas será o que está acontecendo? Quanto mais eu vou ao médico vai aumentando o grau e piorando a minha situação. Eu fiz um exame e nele se detectou um problema no fundo do olho, neste momento me encaminharam para outros especialistas.

Eu fui ao oftalmologista próximo ao Hipermercado Extra³⁰ e ele me receitou óculos com quatro graus de cada lado, só que não me ajudou em nada, só piorou minha visão periférica e parecia que tinha uma fumaça meio que se mexendo nos meus olhos para onde eu olhava e foco não tinha e eu não conseguia enxergar nada.

Passei pelo Dr Luiz Lane e ele me perguntou se eu era diabética?

– Eu falei que não, então ele disse que:

– A senhora deve ter um problema sério na retina do olho, mas eu não tenho especialista aqui para te ajudar. Depois ele me indicou Doutor Marcos Bonini que fez um exame mais profundo do olho e desse médico, eu fui encaminhada para a Santa Casa e me explicaram que meu problema não tinha jeito.

E eu inconformada busquei outros médicos que pudessem me acompanhar no CEM³¹ e lá me explicaram que eu tinha um problema degenerativo na retina do olho e me reencaminharam para Santa Casa, onde fizeram vários exames possíveis e imagináveis até me encaminharem para Assistente Social e ela me deu o encaminhamento para o ISMAC, Instituto Sul mato-grossense para cegos.

Eu fui para lá e de lá em diante, foi essa vida de deficiente visual, mas o que me incomodava muito era que eu queria ler e não podia. Eu sabia que eu sabia ler, trabalhei durante o dia e estudava à noite para poder ler, eu não ia dormir antes de ler ao menos o trecho de algo e quando me vi impossibilitada de ler fiquei desesperada.

³⁰ Hipermercado que se localizava na rua 13 de junho no centro de Campo Grande e fechou em 2011.

³¹ O CEM - Centro Especializado Municipal Pres. Jânio Quadros em Campo Grande, é um local onde se encontram médicos especialistas em várias áreas da saúde. Está localizado no centro da cidade, no endereço Tv. Guia Lopes, 71 – Bairro: São Francisco.

Eu adoro ler até hoje, só que só consigo ler em braille e eu ainda não sou aquela leitora de Braille, mas como eu não consigo mais ler a não ser que seja em braille e por isso eu preciso que a pessoa prescreva em Braille para mim documentos e textos, senão eu não consigo ler. Ainda esbarramos na pouca quantidade de material impresso em braille, no ISMAC há doações de materiais impressos nele que encontramos na biblioteca.

Em 2015, aproximadamente, fiz a matrícula no ISMAC e fui lá fazer lá triagem, porque não havia encaminhamento pelo SISREG³² naquela época e no instituto, eu fui me adaptando as novas situações e eu chorei muito, eu queria voltar a ler e não estava conseguindo aprender o braille.

Eu tive que trocar de professor, porque eu pensei que tinha um bloqueio e não ia conseguir ler em braille e devagarinho eu fui aprender a ler novamente e eu fiquei estudando com esse professor mesmo na época da pandemia, ele me encaminhava apostilas para estudar em casa e não perder o foco no braille.

A escola me contribuiu com a leitura, sempre fui apaixonada pela leitura, eu não conseguia dormir sem que ao menos tivesse lido um trechinho de algo, eu precisava ler para dormir. Meu sofrimento, então, quando descobrir problema de visão era não poder mais ler normalmente, pegar uma bíblia e a ler.

Por isso, meu grande foco no ISMAC foi aprender a ler em braille, não que as outras atividades não fossem importantes, mas a minha paixão era aprender a ler. Ali nas atividades você consegue esquecer um pouco os olhos e partir para as mãos, elas acabam se tornando seus olhos e isso é algo fantástico, porque onde eu poderia imaginar que um dia eu iria ler com as pontas dos dedos. Hoje, as partes da Bíblia têm chegado para mim aos poucos em braille e diariamente eu a estou lendo. Demoro claro, demoro, mas eu já estou conseguindo ler.

³² “**O Sistema Nacional de Regulação – SISREG** é um sistema web, criado para o gerenciamento de todo Complexo Regulador, através de módulos que permitem desde inserção da oferta até a solicitação, pela rede básica, de consultas, exames e procedimentos na média e alta complexidade, bem como a regulação de leitos hospitalares, objetivando maior organização e controle do fluxo de acesso aos serviços de saúde, otimização na utilização dos recursos assistenciais e visando a humanização no atendimento. Trata-se de uma ferramenta fornecida pelo Ministério da Saúde de forma gratuita sendo sua utilização não compulsória” (Brasil, 2017, grifo do autor).

Como eu não sou cega total, o braille me ajudou muito, porque eu voltei a ler. E como meu problema não tem solução, mas não perdi a visão totalmente, sigo realizando minhas atividades no ISMAC e na vida.

Fui também aprendendo a enxergar com o coração, então para ele mesmo para o desejo de saber e o desejo de poder aprender a desenvolver o tato tá, seus sentimentos e isso é maravilhoso.

ESCOLARIZAÇÃO

A minha chegada aqui em Campo Grande, eu já corri atrás de estudar, porque era minha paixão estudar, eu queria estudar, eu queria me formar, eu dizia para mim mesma, eu não nasci só para isso, pegar um livro e saber ler, eu queria mais.

E a primeira escola minha na cidade foi o Externato São José, eu trabalhava de dia e estudava de noite, depois esse Externato durou pouco, ele fechou, era uma escola bem simples na Cândido Mariano, hoje não existe mais.

Estudei no Externato São José e lá tinha muitas crianças estudando era uma escola simples, mas havia um carinho muito grande com os alunos e eu fiquei estudando ali por mais uns dois anos. Só tinha apenas um professor por disciplina, então, nós tínhamos no máximo três professores por sala.

Então, meu pai quis que eu voltasse para o sítio em Coxim, porque ele mudou para lá e eu fui, mas eu não consegui ficar eu dizia eu não quero essa vida para mim eu quero estudar e quando eu voltei para Campo Grande já não voltei mais para essa escola.

Comecei a trabalhar no 2º emprego e nesta época, eu fui estudar no Joaquim Murtinho, inclusive a diretora na época era Hélia Scardini Correia, mas eu não sei precisar já qual era a minha série nesse nessa época e ali eu fiquei até completar a quarta série.

Quando eu já estava naquele tempo na 5º, 6º e 7º série, eu já estava no Arlindo Lima, estudei lá até determinado ponto, eu não cheguei a completar o Ensino Fundamental que é hoje o 8º ano do Ensino fundamental. E parei de estudar, porque fui me casar, isso em 1974.

Eu conseguia enxergar normalmente, durante esse período que frequentei as escolas. Se eu já tinha o problema na visão só comecei a senti-lo quando já tinha seus filhos e esses estavam grandes, eu já tinha uns 57 anos mais ou menos. Pensei que o problema fosse o grau dos óculos, que precisava trocar.

Mas eu posso te dizer que isso me ajudou muito, porque isso me impulsionou para buscar nos livros, exemplos de vida nas pessoas.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Minha atuação profissional, eu nasci de uma família de artesãos nordestinos, eu fui para o lado do trabalho manual. Tinha vários tipos de artesãos na minha vida desde os meus avós paternos e maternos, eu fui para o lado do artesanato.

E procurei também, aqui em Campo Grande me especializar em pintura, crochê, tricô à mão. E sempre fazendo todo tipo de vestimenta, calçado, peças íntimas como biquíni, roupas para praia, roupas de festa, muitos objetos para casa, trabalhei muito nas feiras. Eu dei aula também pela Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, que eu tenho a carteirinha de artesã pela Fundação de Cultura.

Eu dava aula de artesanato, cheguei a ir para Aquidauana, dá aula fora, na casa do artesão lá. E prossegui sempre com esse trabalho.

E depois, uma coisa puxa a outra, como eu gosto de falar e gosto do que é bom, eu comecei a trabalhar com venda de roupas e até hoje eu ajudo a minha filha também. E vendo, não sei se pode falar o nome de alguma empresa que eu trabalho, eu sou consultora Natura há 17 anos e gosto muito desse trabalho.

Com a minha deficiência visual, eu preciso muito da ajuda do marido, dos filhos, e das pessoas que de vez em quando, eu estou pedindo os olhos de alguém emprestado por aqui no Instituto.

Mas eu como profissional fui sempre nessa área. Nunca trabalhei fora, como dizer assim, eu tenho carteira assinada, não. Nunca. Eu sempre procurei trabalhar de forma que eu agregasse uma certa unidade na família.

Aproveitava os filhos, depois que eles voltavam da escola, o marido, eles aprendiam o artesanato, me ajudavam. A gente tinha a feira aqui na Praça Ary Coelho pela Fundação de Cultura, que nos dava as barracas montadas, coisas e nos ajudavam na organização. E eu sempre vivi assim, trabalhando, depois que saí da roça, a minha vida profissional foi com artesanato.

E até hoje, apesar da minha deficiência visual, eu continuo fazendo artesanato. Inclusive fui voluntária aqui no ISMAC no trabalho de pintura, crochê. Enfim, continuo até hoje trabalhando com isso aqui no Instituto.

Fui professora, não sei se eu posso dizer professora. Ajudei as mães que muitas vezes vêm aqui e ficam ansiosas aqui no pátio. As jovens que vêm trazer seus irmãos, ou pessoas que vêm trazer os pais e ficam sem fazer nada. Então, me deram uma sala, providenciamos

material e trabalhamos com artesanato de forma que pudesse ajudar também, vendendo os produtos nas feiras que nos eram oferecidas, que era com a professora Zuleide, professor André e outras pessoas mais, no fórum, aqui no saguão do fórum, muitas vezes e em outros lugares também.

Fomos expor os nossos artesanatos e assim, eu conseguia levar também os meus produtos e os produtos que a gente conseguia fazer para o Instituto. E dessa forma eu me sinto muito útil também.

A pandemia atrapalhou um pouco a gente, mas nesse ano eu pretendo, se Deus quiser, voltar. Com muita vontade de ajudar as pessoas que eu vejo aqui muito ansiosas. E eu penso que isso não é bom para ninguém, para a cabeça de ninguém.

Ter o que fazer é sempre muito bom. Ajuda na saúde, ajuda na nossa velhice, ajuda a gente a não desenvolver coisas na mente que não convém, que não ajuda, só atrapalha. O fazer algo é muito importante, independente do teu estado de vida, independente da tua condição física, é muito importante. O fazer algo tem que fazer parte da vida do ser humano e isso é fundamental.

Gente, vocês não têm noção da importância dessa instituição na nossa vida, na vida de qualquer deficiente. Eu diria que é algo que nos conduz à vida de novo. Porque, imagine você, eu uma artesã perdendo a visão. Se não tiver algo que nos sustente, que dê base para nós, que dê norte, a gente pira. E aqui é o lugar, aqui é um espaço fundamental na vida de qualquer pessoa com deficiência visual.

Às vezes, inclui também pessoas que têm outras deficiências, porém, para entrar aqui tem que ter a deficiência visual, porque é o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos e Baixa Visão. E é muito importante.

Protagonista 2 (Zenilda)

INFÂNCIA

A minha infância, é a minha infância, a maioria foi no Nordeste, na Serra Vermelha, estado da Paraíba. Lá a gente morava no sítio e eu fui criada com, posso falar que fui criada com meu avô?

Na minha infância, eu fui criada sem pai, sem mãe. O meu pai faleceu, eu tinha um aninho e acho que dez meses de vida, quando o meu pai faleceu, e tinha um irmão meu com um mês e meio de nascido, quando o meu pai faleceu. E os meus avós, os pais do meu pai, me levaram pra morar com eles.

Então, eu fui criada com os meus avós. E lá era tranquilo com meus avós e eu cuidava carneiro, assim, aquele rebanho de carneiro para pastar. Menininha ali de seis, sete anos, eles me botavam para pastorear, para eles não subir para um capim, onde era de tirar ração. Outra parte que tinha uma tal de palma, que era prato de ração também e para deixar pastarem só naquele local, onde tinha aquele capim.

Que eles podiam comer naquele momento, sabe? Até eu falo assim, acho que nordestino era meio doido, porque tinha um carneiro que atacava até o meu avô e eles me botavam para cuidar daquelas ovelhas sozinha. Hoje eu penso, acho que nordestino não regula bem na cabeça, não. (risadas) Mas assim mesmo, eu cuidava e eles nunca me atacaram, nunca. Eu nasci em Serra Vermelha, Estado da Paraíba, município de Santana de Mangueira. Eu nasci em 1949, dia 15 de agosto.

Brincadeira às vezes tinha, brincadeira de boneca, brincava com as minhas primas, mas não tinha muito tempo de brincar, pois além de cuidar das ovelhas, a gente buscava a água longe de casa pegava com um potinho (moringa) para cuidar do serviço em casa, para tudo em casa, para cozinhar, beber, para tudo sabe e eu ajudava minha avó, porque fui criada para minha avó, então, a gente buscava água. Fazia Cacimba na beira do rio, fazia aquele buraco e juntava aquela água e a gente escolhia a água dali para levar para casa, para beber e para fazer a comida.

E para lavar roupa, a gente ia lavar nos açudes grandes que tinham na época e também fazia renda também renda, uma renda de almofada/bilros com 6 anos de idade e fazia muita renda e era assim a nossa vida, não tinha muita brincadeira. E eu fazia, fazia às vezes até 10 metros daquela renda. Inclusive eu estou com um pedacinho dela aqui. (risadas).

Trouxe para mostrar para a professora hoje. E eu fazia, e ela vendia aquela renda, e ela me ensinou a fazer. Quando eu completei seis anos de idade, ela me ensinou a fazer aquela renda. E eu fazia, ela vendia e comprava tecido para fazer vestido para mim. Era muito engraçado e eu gostava de fazer renda. Ai, meu Deus do céu.

Engenho também de cana, de moer cana para fazer rapadura também. A gente se envolvia muito com isso, com rapadura, melado. Aqueles melados eram muito deliciosos, muito gostosos. Era uma vida difícil. Mas acabava sendo divertido. Depois, quando eu estava para completar 10 anos de idade, nós mudamos aqui para Mato Grosso do Sul. Perto de Glória de Dourados, na sétima linha. Aí moramos dois anos ali. Depois dali fomos pra 17, onde só tinha mata. Mata e passarinho cantando. Passarinho e grilo, quase nem vizinho tinha, não tinha. Era muito difícil.

Costurar, a gente mesmo costurava. Eu mesmo costurava. Eu comecei a costurar, eu estava com 13 anos de idade lá no sítio. E já costurava até para a vizinhança, fazia as minhas roupas. Meu Deus do céu. Era muito bom. E era assim nossa vida, ajudava meu avô a plantar arroz, feijão e milho para nos alimentarmos, eu plantava arroz para mim no sítio do meu avô, quando acabava o dinheiro da colheita de algodão e amendoim, eu tinha esse dinheiro.

Eu vendia o meu arroz, aquele era meu, meu avô não mandava nele, eu fazia o que eu queria com ele. E aí eu vendia, quando acabava o meu dinheirinho, eu o vendia; criava minhas galinhas também. Sempre passava o senhor com umas charretes, com umas carroças vindas de Deodápolis, vendendo roupas, batom, pó e perfume, porque tinham bazar desses produtos. Trocavam suas mercadorias por galinha e ovo, eu fazia meus negócios, trocava as minhas galinhas por perfume, pó e batom e às vezes por roupas (blusa).

No período das colheitas de algodão, eu saía para fora com as minhas primas e ia para sétima linha para trabalhar na colheita, mais de 30 quilômetros de distância para nós colhermos algodão e amendoim.

Passava colheita de algodão e de amendoim todinha na sétima linha, trabalhando. Só ia embora para casa, só voltava para casa quando terminava a colheita. E dali daquela colheita, que pegava grana, já ia para Glória de Dourados, comprava tecido, comprava tudo que precisava, calçado, perfume, batom, pó. (risadas). Para voltar para casa.

Eu enxergava bem nessa época, fui perder a visão depois dos 40 anos para frente foi que eu comecei a ter dificuldade em enxergar. Trabalhava, porque a gente morava no sítio era uma vida simples, meio difícil, tinha que fazer para poder sobreviver.

FAMÍLIA

Morando lá nesse sítio, lá na 17, eu conheci um moço. E falei, esse é o meu marido, esse vai ser o meu marido. E o meu avô não queria, não gostava de forma nenhuma. Inclusive, até ele falou pra mim, você vai casar com ele, eu não vou te dar nem o vestido de casamento. Porque eu não quero esse casamento.

Eu falei, não tem importância, eu trabalho na colheita de algodão, eu compro meu vestido de casamento. Fiz isso, trabalhei na colheita de algodão, naquele ano eu nem recebi o pagamento, deixei guardado com o patrão lá que colhia o algodão. E quando foi na época do meu casamento, recebi, fui lá receber o dinheiro para comprar o meu vestido de casamento, casei. Um ano, eu vivi mais ou menos.

Depois de um ano começou o inferno verdadeiro na minha vida. Ele judiava de mim, me batia de vez em quando. E eu trabalhava. Mesmo casada, eu trabalhava, costurava para fora. Não ficava, como diz o caso, perdendo tempo. Mas mesmo assim, foi uma vida sofrida que eu levei. E eu aguentava aquilo quieta, não contava com meus avós, não. Porque eu sabia que ia ter uma bronca.

Porque eles não queriam o meu casamento, até que tive um filho. Quando o meu filho nasceu, que já estava para completar um aninho, ele começou a bater no meu filho também. Eu falei, agora chega, eu não aguento mais. No dia que ele bateu no meu filho cedo, logo que eu levantei para fazer a mamadeira para o menino. E ele ficou na cama com o guri. O guri começou a chorar e ao invés dele agradar o menino, ele começou a bater.

Eu falei para ele, de hoje em diante eu não durmo mais com você. Nunca mais eu durmo com você. Naquele dia mesmo, eu já não dormi com ele. Arrastei umas cadeiras, forrei um acolchoado.

E dormi na sala. Puxei o bercinho do meu filho também para sala e dormi na sala. No outro dia, eu fui separando as minhas coisas das coisas dele, minha roupa da roupa dele, porque ele tinha saído para o serviço. Quando ele voltou pra almoçar, que ia indo embora, eu falei para ele, faz favor, vem aqui, eu preciso falar com você. Ele veio e falou, o que foi? Eu falei, eu estou indo embora. Ele falou, você tá ficando louca? Eu falei não, eu não estou ficando louca.

Eu estava dormindo e eu acordei. E a partir de hoje não fico mais aqui. Ele falou, para onde que você vai? Eu falei, não sei. O mundo é largo, Deus é grande. Ele vai arrumar um lugar para mim. Eu morava em Fátima do Sul nessa época.

Eu fui para casa da minha prima em Glória de Dourados, fiquei uns tempos lá na casa da minha prima. Da casa da minha prima, eu fui pra casa de uma concunhada minha, que tinha sido casada com o irmão dele também, já era separada.

E ela vendia corte de tecido, então eu costurava para ela, ela pagava para mim. Sabe, por isso eu ganhava dinheiro. E segui a minha vida. Depois fiquei uns tempos também na casa do meu irmão e da casa do meu irmão, eu fui para casa de um tio, eu fui fazendo essa corrida. De lá, eu tinha que vir aqui em Campo Grande, para vir ao médico.

Eu vim aqui no médico. Uma prima minha não me deixou voltar para trás. Ela falou: volta lá só para buscar o resto de roupa que você tiver lá e do seu filho; e volta para cá, que aqui fica mais fácil para você trabalhar. Eu arrumei um serviço de doméstica e você vai trabalhar aqui em Campo Grande, é melhor do que ir para lá. Fui lá, peguei o resto da minha roupa e vim, e ela arrumou um serviço de doméstica para mim.

Eu trabalhei um mês e pouco. Quando eu estava trabalhando, um mês e pouco de serviço, chegou um senhor um dia na casa da minha prima, um vizinho dela, falou pra mim: Dona Porcina, eu estou vendo que a senhora é sozinha e tem uma criança. E tem um amigo meu que é separado da esposa, só que ele tem três filhas e ele está precisando arrumar uma companheira, quem sabe dá certo da senhora morar com ele?

— Eu falei, moço, faz tão pouco tempo que eu saí do inferno, não estou afim de arrumar outro, não estou afim de entrar em outro.

— Não, mas ele é uma pessoa boa. Que não sei o quê e tal, e foi fazendo na minha cabeça, de vez em quando ele vinha com esse papo. Um dia eu falei, manda esse doido vir aqui, vamos ver então, deixa eu falar com ele.

Até que veio esse senhor, veio e falou comigo, me deu três dias de prazo pra eu pensar, se eu ia ou não ia morar com ele. E acabou que fui morar com ele, no prazo desses três dias, sem nunca ter papo, nem conversa com ele, fui morar com ele. E nesse papo, nós ficamos juntos e acabamos casando, eu me divorciei do outro, ele se divorciou da outra esposa dele, porque ele era separado também.

E nós casamos e vivemos 35 anos e uns dias ainda. E separamos porque ele faleceu. Ele sofreu um infarto e faleceu, senão estaríamos juntos até hoje. E filho, eu tenho um filho desse um, desse último marido que eu arrumei. E tenho o filho do primeiro casamento. Tenho dois filhos, os dois homens.

Inclusive, o mais novo, que é filho desse meu marido por último, mora no mesmo quintal junto comigo. Ele com a família dele, é casado hoje, tem dois filhinhos, um casalzinho

de filhos. E mora no mesmo quintal junto comigo. E o outro, meu filho, trabalha fora daqui de Campo Grande, numa cidadezinha chamada Bandeirantes, o mais velho.

E às vezes eu falo ainda para ele, para ele procurar o pai dele. Esse mais velho, que é filho desse outro que ficou lá em Fátima do Sul. Para ele procurar o pai dele, ele fala nunca que ele vai procurar. Ele não quer procurar de jeito nenhum. Quando ele era pequenininho ainda, ele falava para mim que queria ver o pai dele de verdade, porque uma filha desse meu marido falava para ele que o pai dela não era pai dele.

Que o pai dele era outro, ele queria ver o pai dele. Eu fui levar para ver o pai dele. E chegou lá, deu sorte, que o pai dele estava bêbado. Na volta de lá de Fátima do Sul para cá, para Campo Grande, ele falou para mim, mãe, eu nunca mais quero ver esse meu pai.

Para mim, esse meu pai morreu. Ele tinha quatro anos, falou desse jeito para mim dentro do ônibus. Para mim, esse meu pai morreu. O meu pai de verdade, agora, é aquele velho que está trabalhando naquela caldeira, lá naquele laticínio. Que hoje o meu marido trabalhava no laticínio. Aquele que é o meu pai, de verdade, daqui para frente. E nunca mais ele quis saber do pai de verdade dele, que nem dizia ele. E graças a Deus, convivo bem com meus filhos. E temos já vai fazer 14 anos, esse ano que o meu marido faleceu. Vai fazer 14 anos.

ESCOLARIZAÇÃO

Sobre a minha vida escolar pode começar lá do começo? Logo que eu cheguei aqui em Mato Grosso do Sul, eu estudei em 1960. Também só foi um ano que eu estudei. Nem lembro o nome da escola.

Era apenas uma casinha no sítio, lá que a gente estudava. Eu só lembro o nome da professora, da escola não lembro. A professora chamava-se Zilma Torres Vasconcelos, já faleceu faz muitos anos, já. E eu estudei só o primeiro ano. No dia que falou assim, hoje é o encerramento da aula, que eu sabia que eu ia mudar para esse sítio lá, para o 17. Onde só tinha passarinho e grilo. Eu chorei tanto.

Desesperei-me tanto no dia da despedida da escola, que eu fiz até a professora chorar. Daí para cá, nunca mais estudei, porque onde morava não tinha como estudar, não tinha escola, não tinha de forma nenhuma, era um sítio que ficava para lá da cidade de Deodópolis, mais de que 30 quilômetros de distância e não tinha escola, de forma nenhuma, somente mato, passarinho e grilo. Depois que vim aqui para Campo Grande tive problema na visão.

Voltei a estudar agora, para mexer com a cabeça, ocupar a mente, não ficar parada, esse é meu objetivo, evitar o Alzheimer; porque enquanto você está ocupada não fica parada pensando bobagem. Senti vontade de estudar, recebi o apoio do meu filho. Vim aqui para o ISMAC, comecei a fazer o braille. Já estou lendo o braille. Foi muito bom, me ajudaram bastante. E fazendo também uso também daquele material, que a gente consegue fazer continha também. Eu não sei se você conhece o nome dele, Soroban.

Nesse Soroban a gente faz continhas e dá tudo certo. E agora, ultimamente, eu estou fazendo a EJA. Já depois dos 75 anos, dos 75 anos eu estou começando a fazer EJA. E está sendo bem gostoso, bem bom. As professoras são muito legais, muito atenciosas e estou me sentindo muito bem, graças a Deus. Espero que eu complete, não desista (risadas). No meio do caminho.

Não sei se eu vou lembrar o nome de todas. As professoras são muito legais. Elas ajudam bastante a gente. É meio complicado, é meio difícil. Sobre as professoras, são muito legais. Tem a professora Etienne, que é de matemática. Tem a Flora, que é, eu esqueci. Tem a professora de história também, que é a Zuleide. Tem o professor Gilson, que é da educação física. E tem mais uma, que eu esqueci o nome, que é da arte. Esqueci o nome dela. Mas são muito legais os professores, estão ajudando bastante. E a gente vai fazendo o que pode. É muito complicado, às vezes meio difícil. Mais difícil é se por acaso. Se tiver que ler, letras, letras, eu não consigo ler.

Eu não consigo ler, se eu olho no papel, não dá para ver letra nenhuma. Pode ser grande que não dá para ver. Então, só consigo ler no braille, mas está legal. Está muito tranquilo, graças a Deus tem. Vamos nos esforçando, vamos tentando. Espero que consiga concluir o estudo. Com fé em Deus.

Estudo no ISMAC, porque tem o braille que é uma facilidade para mim e tem também o soroban, que é outra facilidade para mim, porque sem ele, eu não vou conhecer a letra, não vejo nada, identifico só um risco. E o soroban com aquelas bolinhas você faz qualquer soma, qualquer subtração, você diminui, você multiplica, você divide e consegue fazer conta, fica bem mais fácil. E já em uma escola lá fora, se fosse no meu bairro ficaria bem mais difícil, porque talvez eu não ia ter o braille e nem tão pouco o soroban e aqui eu tenho e mesmo se tivesse o professor que estivesse lá não saberia ensinar.

E outra coisa que eu amo também já é fora das aulas da escola, do aprendizado que é a aula de música, a gente canta, bagunça, esse momento é minha vida.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A minha atuação profissional era costureira. E era uma coisa que eu adorava fazer. Costurei, comecei a costurar. Eu tinha 13 anos de idade e costurei muitos anos aqui em Campo Grande mesmo. Nossa, era uma maravilha, tinha várias freguesas. Uma turma de japonês aqui do lado do mercado municipal, ali tinha uma família japonesa que eu costurava para eles direto.

Ali na 13 de maio, lá perto do CEM, também tinha outra turma, japonês também. Também tinha na Amazonas, na rua Amazonas também e eu morava lá no Jaci.

E eu vinha, elas tinham bar, comércio, assim, elas não podiam estar indo na minha casa. Então, eu vinha pegar, eu vinha trazer para provar, eu que comprava todos os aviamentos, tudo, tudo. E vinha entregar e era uma maravilha. Não era freguesa, eram amigas.

Era como se fossem minhas amigas, muito legal. E trabalhei muitos anos para elas. Depois, quando comecei a sentir problema na visão, fui obrigada a parar. Mas até hoje, eu ainda tenho a minha máquina velha, encostada lá no canto. Às vezes até o meu filho fala, mãe, porque não dá essa máquina para os outros. Não vende? Eu falei, não. Deixa aí. Enquanto eu tiver vida, deixe ela aí. É meu troféu.

Depois que eu partir dessa, aí vocês podem dar de presente a alguém, podem fazer o que bem entender. Mas enquanto eu estiver viva, deixa ela no cantinho lá. É o meu troféu. Então, é com o que, aqui em Campo Grande, foi com o que mais eu ganhei dinheiro, além de pegar, às vezes, uma roupa para lavar. Quando não tinha, quando a costura estava menos, e depois que eu firmei mesmo na costura, aí não deu mais tempo para lavar roupa para ninguém, era só costura mesmo. Às vezes eu costurava até duas horas da manhã.

Logo que eu cheguei aqui, nem luz tinha ainda na casa. Eu costurava com claro de lamparina. Depois que chegou à energia, às vezes costurava até duas horas da manhã. Ia deitar depois das duas da manhã. Mas era muito gostoso. Era uma coisa que eu amava fazer. Sabe o que é você amar fazer? Era o que eu amava fazer, era costura. Eu me sentia bem. Graças a Deus, nunca estraguei roupa de ninguém. E não tive aula de corte de costura, aprendi na raça. Nunca fui numa sala de aula de corte de costura. Nunca, mas fazia. Até hoje eu ainda tenho roupa que eu fiz. Era muito bom.

Protagonista 3 (Aparecida)

INFÂNCIA

Eu nasci em Anastácio, no dia 20 de novembro de setenta e um, eu cresci lá. Minha infância não foi muito das melhores, não, por causa da minha mãe com meu pai. Meu pai bebia muito, batia na minha mãe e na época que a minha mãe ficou grávida e me teve. Eu já nasci com dificuldade nas vistas, deficiência.

Quando eu nasci, eu já não tinha visão. Eu fiquei com meus pais muito tempo, quando completei uma certa idade como minha mãe sofria muito com meu pai, a minha mãe me entregou para minha vó me criar. Nessa época, mais ou menos eu tinha uns dez anos, dez anos de idade.

Eu fui morar com a minha avó, através da ajuda da minha avó foi que eu consegui fazer um tratamento nas vistas. Foi o que fez com que eu voltasse a enxergar, porque antes eu não enxergava nada. Eu andava trombando nas paredes, onde eu ia, era pegando nas coisas e caía; porque eu não enxergava. E a minhas irmãs tinham visão boa, uma me levava para onde eu queria ir. Carregava eu para todo lado, tinha uma que me cuidava muito, que é a minha irmã Cida. Então, ela ficava o tempo todo perto de mim para onde eu ia, ela me levava para brincar, tudo era ela.

Eu gostava de brincar de roda, brincar de esconde-esconde, mas sempre com uma pessoa junto para me ajudar, minha irmã me ajudava. Eu gostava de subir em árvore, pegar goiaba e balançar e brincava de boneca, boneca de pano e de plástico, antigamente só tinha essas bonequinhas que minha avó comprava para mim. Jogava bozó, jogava bola, brincava de basquete na rua e também no quintal da minha avó, porque era uma chácara e juntava umas meninas do vizinho para brincar.

Depois que eu fui morar com a minha avó, a minha mãe separou do meu pai. E ela entregou cada um de nós para uma pessoa. Entregou minha irmã para minha tia criar e ficou com os outros dois guris só, que são três meninas e dois guris. Nos entregou e separou do meu pai. Nós morávamos em Anastácio nessa época, nós morávamos na chácara da minha avó, porque meu pai morava na casa da minha avó. Nós morávamos do ladinho, foi o que aconteceu: Meu pai separou da minha mãe e aí minha mãe para poder fugir do meu pai, ela veio para Campo Grande.

E aqui em Campo Grande, ela começou a morar aqui e eu morava com a minha vó lá em Aquidauana. Minha avó adoeceu nessa época que eu estava com ela, adoeceu e morreu. E

como aconteceu isso, minha mãe teve que ir para Aquidauana me buscar e me trazer para Campo Grande. Tinha acho que uns onze anos, quando vim embora para Campo Grande.

E minha mãe trabalhava com uma advogada na época, conseguiu o serviço, alugou uma casa, nós estávamos morando. Através dessa advogada, ela conseguiu mandar fazer óculos para mim, porque eu dependia dos óculos.

Eu não consegui mais fazer o tratamento que a minha vó pagava, eu não pude mais fazer o tratamento, minha mãe parou o tratamento todo. E eu vim morar pra cá e fiquei assim, bem dizer deixada, porque minha mãe não tinha tempo de me cuidar. Tinha mais tempo agora para o serviço, porque ela que sustentava a casa e cuidava de nós.

Ela me matriculou na escola para eu estudar, eu comecei a estudar, eu enxergava um pouco, depois comecei a perder a visão, comecei a não ver mais, por falta do tratamento. Comecei a ficar com vergonha de ir à escola, porque para copiar, eu tinha que sentar bem em cima do quadro e os outros ficavam tirando sarro: “olha vem a ceguinha, vem a ceguinha vai sentar aqui gente”. Eu ficava com vergonha das pessoas olhando meu problema, todo mundo lia e escrevia e eu não conseguia, não queria mais ir à escola mais, eu faltava muita aula por causa que eu tinha vergonha de estudar, por causa das minhas vistas.

Eu conseguia copiar às vezes não, às vezes esperava tocar o sinal, todo mundo saísse da sala para eu poder copiar sem ninguém me ver, pois ficava bem em cima do quadro, ficava sem lanchar para copiar o conteúdo.

Aos doze anos em Campo Grande, não conseguia colégio para mim; quando comecei a estudar e eu comecei nesse colégio, eu olhava os alunos, todo mundo. Conheci uma menina, ela ficou muito a minha amiga, então, toda vez que eu entrava na sala, ela sentava do meu lado, quando eu não conseguia copiar ela trocava de caderno comigo. Ela me dava o dela que já estava pronto e pegava o meu, já não conseguia fazer mais nada.

Ela copiava tudo para mim e completava, passou uns dias, a professora começou a nos separar de cadeira. Como eu falei pra ela que eu não estava conseguindo mais ver, falei professora não tenho como copiar. Então, ela senta perto de mim para me ajudar, para poder copiar tudo. E minhas vistas ficavam cada vez mais e mais fraca, não ia mais na escola. Comecei a parar de estudar, minha mãe recebia bilhetes, bilhetes.

Um dia minha mãe foi à escola, eu não estava na escola. Comecei a arrumar briga, bagunça na escola só para não estudar, porque hoje, eles expulsam a gente da escola. Parei de estudar, não estudei mais, parei no terceiro ano por dificuldades da visão. Com vergonha, de todo mundo ficar reparando, me olhando. Falando, nossa, ela não enxerga.

Eu comecei a usar óculos, óculos de grau bem grosso, as crianças me chamavam de quatro olhos na escola, tiravam sarro porque não enxergava, nossa aquilo lá pra mim foi um desespero para mim. Brigava muito com eles e parava na diretoria, fazia muita coisa para não ficar no colégio, porque eu tenho vergonha e foi indo, não quis mais estudar. Larguei da escola, aprendi a ler que é o principal e parei no terceiro ano, eu não fui mais. Desisti, minha mãe não pelejou mais, porque ficou sabendo o porquê.

FAMÍLIA

Eu fui casada trinta anos com meu marido. Na época eu tive um problema, ele bebia e foi um desespero. Separei duas vezes, fui para Aquidauana, voltei. Eu tinha só uma menina, fui aumentando a família. Toda vez voltava, voltava e ele parou de beber.

Ele começou a ir à igreja, foi indo, foi indo, acabou, se batizou na igreja e era pastor, era porque desviou também. E como não deu certo, nós ficamos juntos 30 anos, nós começamos a congregar nas igrejas. Como ele tinha condição, pegou e abriu um ministério, começou a tomar conta do ministério. Ele era líder do ministério de tabernáculo *Jesus Cristo é vencedor*.

Devido às crises, ao problema na igreja, a igreja parou, mas como ele tem família no Rio Grande do Sul, a gente foi morar para lá. Nessa época do Sul, ele abriu outro ministério lá dele e até hoje tem esse ministério lá. Nós viemos para cá, para Campo Grande de volta e aí nós continuamos com a igreja e através dessa igreja nós continuamos juntos.

Devido a traição, ele me traiu com outra mulher e devido a isso nós nos separamos. Ele mora hoje, numa fazenda e eu moro na minha casa. Bem dizer, não é casa, não é. Eu moro dentro de uma igreja, no salão que era a igreja Tabernáculo Jesus Cristo, aqui em Campo Grande, no Indubrasil no Jardim Inápolis, eu moro nessa igreja.

Eu a dividi em partes, como quarto, sala, cozinha e moro lá com meu filho, porque eu tenho um filho comigo, os outros todos são casados e tem um que mora na fazenda, ele trabalha na fazenda. Hoje, eu sou separada e moramos só eu e meu guri.

Mas ele me ajuda dando pensão, ajuda em tudo. Ontem, mesmo ele passou o dia com o guri, comprando coisa para o guri tudo, mas nós continuamos separados. Ele para lá e eu pra cá, por causa que ele se envolveu com uma menina de menor lá no Rio Grande do Sul, então, isso prejudicou tanto ele como eu; ele quase foi preso, porque ela era de menor. Ela tinha uns 13 anos de idade e ele está prestando contas à justiça até hoje por causa dessa menina.

Por isso nos separamos; devido a isso também teve que abandonar a igreja e a fechar pelas coisas que fez. O fato abalou bem dizer o mundo inteiro, porque a foto que ele tinha com essa menina se expandiu para o Rio Grande do Sul, para tudo quanto é canto e a família dele, a família dele, todos viram aquela foto e prejudicou o ministério dele e ele teve que afastar da igreja, mas quando se afastou, deixou outro pastor tomando conta da igreja.

Até hoje, ele não voltou mais para a igreja, está parado e eu estou separada dele agora, dia 18, nós temos que mexer com papel do divórcio, para assinar. Mas ele vive, querendo voltar, pedindo esperança e eu acho melhor não. Não sabe o que vai acontecer mais tarde.

Tenho meus netos, são quatro netas e dois netos. São umas bençãos, graças a Deus estão bem, todos sadios, tudo tranquilo. Não dão trabalho nenhum. Minhas filhas todas trabalham, todas tem a vida delas, todas têm a casinha delas, tudo tranquilo. Está tudo bem.

ESCOLARIZAÇÃO

Se eu tivesse boa visão, eu continuaria estudando, eu gostava muito de estudar, mas agora como eu tive as minhas dificuldades. Meu Deus, falava em escola, eu já estava lá. Mas devido às dificuldades que eu tive nas vistas, tive que parar tudo. Mas eu, pelo menos, aprendi a ler e a escrever um pouco. O importante era isso, graças a Deus eu aprendi a ler.

Voltei a estudar, porque sempre tive vontade de estudar e tem aula aqui no ISMAC agora, na EJA, vou tentar aproveitar o que eu não pude. Aqui as pessoas têm o mesmo problema visual que eu, me adaptei com as aulas e estou gostando de estudar com o pessoal. Os professores têm atenção conosco, caso você erre, eles te ajudam e isso é muito bom.

Além disso, os professores usam instrumentos voltados a ajudar na aprendizagem da pessoa com deficiência visual como o braille e o soroban e outros materiais específicos para os com mais dificuldades visuais e eu uso o caderno para escrever, porque ainda enxergo um pouco.

Estou tentando conquistar o que eu perdi na minha época, porque eu sei ler e escrever. E vou dar o máximo, não vou desistir, vou continuar e vou conseguir. Com certeza esse ano na fase dois, que é o terceiro, acho que é o terceiro e o quinto ano que eu estou fazendo. A escola contribui com meu social, porque esqueci muita coisa e está me ajudando a lembrar, porque fiquei muito tempo sem estudar, mais de 13 anos.

Esse tempo sem estudar me trouxe dificuldades em lembrar as letras, às vezes esqueço as letras do alfabeto. Eu passei muito tempo sem ler as coisas, então, tem vezes que a

professora fala e não entra na cabeça da gente, eu tenho que voltar lá de novo, pensar bem nas letras para poder entender, porque a gente perde muito tempo e esquece muita coisa.

Eu estou tentando me lembrar, porque eu perdi muitas coisas por causa desse problema da visão, por isso eu achei muita dificuldade em continuar estudando. Mas como eu consegui a sala de aula, agora aqui, estou muito feliz aqui, o instituto me ajudou muito.

Nossa, quando eu entrei aqui, bem dizer é minha casa, porque aqui é difícil dizer que não virei aqui, todos os dias, eu estou aqui agora, não falto um dia, às vezes por um probleminha. Mas eu sempre estou aqui e é muito gostoso ficar aqui.

Se fosse para eu estudar em outro colégio, se eles não tivessem uma estrutura com professores capacitados para atender deficientes visuais, para me observar e me ajudar seria difícil para mim. Na escola do meu filho, onde eu ia fazer EJA lá e eu tive que desistir, porque não tinha professor capacitado e o diretor falou que não tinha esse professor e não tinha como conseguir um professor para mim. Então, eu falei: não adianta, eu estudar aqui.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

É do lar, cuidar da casa, cuidar das coisas de casa e cuidar dos filhos e deixar tudo ajeitadinho. É isso. Na verdade, nunca trabalhei fora. Nunca, eu nem sei se um dia eu vou saber fazer alguma coisa para os outros. Olho as pessoas aqui do Instituto, eles não têm visão.

Eu às vezes fico sentada ali, observando-os. Menina, eles fazem coisas que a gente nunca fez, eu mesma que enxergo um pouquinho, não sei fazer o tanto que eles fazem aqui. Eles andam na cidade, eles fazem compras, muita coisa.

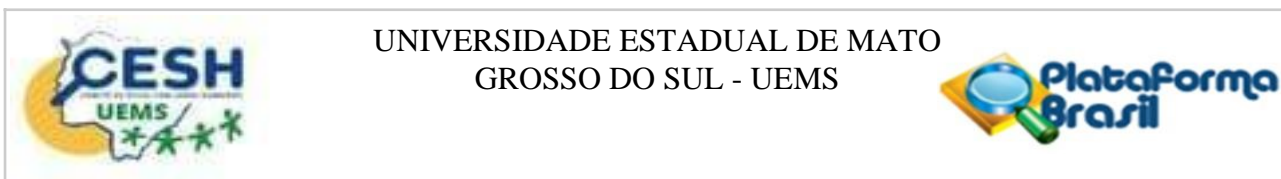
Eu os admiro todinhos aqui. Eles gostam de aprender as coisas. Eles têm interesse em tudo, são mais vividos que a gente, pegam ônibus. Eu fico observando, e eu que enxergo mal consigo pegar um ônibus. Eu tenho que perguntar ao pessoal: “Ô fulano, aquele ônibus vai para o terminal”. A pessoa fala “vai”.

Eles não dizem chega na porta, o motorista já fala para eles, eles entram e vão embora. Eu fico abismada. Um dia, menina, eu peguei minha bengala, eu falei vou experimentar pra ver como que é. Eu tenho uma vergonha da minha bengala que você nem imagina. Eu não uso, porque enxergo um pouco.

Peguei minha bengala e falei que vou fazer um teste. Peguei, cheguei no terminal, desci e fui pegar o ônibus que era para eu vir para cá. Quando cheguei no ônibus já tinha uns três ou quatro querendo me colocar dentro do ônibus e eu com vergonha “não precisa, eu entro”. “Não, não vou ajudar a senhora, você pode cair, se machucar”. E me apoiava na

cadeira, dois ou três dias que eu fiquei fazendo isso. Guardei a bengala por vergonha e não quis mais. Falei não, ficam puxando a gente, levando a gente lá, meu Deus, não.

E eles cuidam tão bem das pessoas que quando vão atravessar a rua. O pessoal ajuda. Eu fico admirada. Eu não sei andar na cidade. Eles sabem andar para tudo quanto é canto. Agora eu, só sei ir e voltar com o meu ônibus e olhe lá. Eu estou aprendendo muita coisa com eles aqui, se não, nem sei. Depois que eu vim para cá, menina, muita coisa aprendi, coisas que eu não sabia.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: MEMÓRIAS DA ESCOLA E DA VIDA DE EGRESSAS CEGAS EM CAMPO GRANDE

Pesquisador: GISLENE SOUZA ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67615322.0.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.040.901

Apresentação do ProjSegundo a pesquisadora o Projeto de Pesquisa apresenta-se a partir: "O tema da pesquisa está delimitando no que é denominado pelos historiadores em "História da educação especial", vinculado à linha de pesquisa "Formação de professores, cultura e diversidade", e, tendo como objeto de pesquisa memórias de estudantes cegas da educação básica em Campo Grande (MS), tendo como sujeitos colaboradores da investigação aquelas mulheres que já tenham concluído seus estudos e estejam com idade superior a cinquenta (50) anos. Para fins de conhecer a produção científica vinculada ao tema e objeto, foram localizados nos bancos de teses e dissertações da CAPES e IBICT, os trabalhos a seguir elencados. [...]"

Projeto:

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora esclarecer sobre:

"Objetivo Primário:

Analisar a trajetória escolar de egressas cegas da educação básica em Campo Grande (MS).

Objetivo Secundário:

• Realizar o levantamento de publicações científicas sobre o objeto de pesquisa (livros, artigos, dissertações e teses); • Levantar o quantitativo de egressas cegas da educação básica pública no país, no estado e em Campo Grande (MS); • Mapear a legislação sobre o atendimento desses sujeitos no estado de Mato Grosso do Sul a partir de 1979; • Identificar e contextualizar historicamente as instituições que atenderam as egressas, bem como suas propostas e materiais utilizados no ensino; • Analisar a trajetórias de vida a partir dos eixos escolarização, convivência familiar e social, profissionalização"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Adequados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- As solicitações de alterações para os prazos de coleta de dados e análises foram adequados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Os Termos estão adequados e pertinentes ao Projeto de Pesquisa.

Recomendações:

- A pesquisadora alterou o Cronograma no arquivo do Projeto Original (cronograma completo) - esclarecendo sobre o período da coleta dos dados com os participantes e o item da análise dos dados coletados dentro do prazo de tramitação. Apresentou arquivo separado para os dois itens do CRONOGRAMA (pertinentes e adequado). No entanto, a pesquisadora, manteve o cronograma do Projeto no sistema (Projeto com as informações básicas) com somente um item do CRONOGRAMA (coleta de dados com os participantes) dentro do prazo e com o período de tramitação no Comitê.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Aprovado - fica a recomendação para a pesquisadora que para as próximas tramitações de projeto que a pesquisadora compreenda que o CRONOGRAMA é composto de itens e que estes precisam estar nos documentos de modo a manter um todo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2033950.pdf	13/04/2023 10:23:52		Aceito
Cronograma	cronograma_entrevista.docx	13/04/2023 10:21:38	GISLENE SOUZA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Gislene.doc	13/04/2023 10:16:04	GISLENE SOUZA ALVES	Aceito
Outros	entrevista.pdf	27/02/2023 16:47:42	GISLENE SOUZA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_BRILLE.pdf	27/02/2023 16:25:25	GISLENE SOUZA ALVES	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_ISMAC.pdf	27/02/2023 16:22:36	GISLENE SOUZA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Registro_consentimento.doc	02/11/2022 19:37:41	GISLENE SOUZA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	02/11/2022 19:33:20	GISLENE SOUZA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoGislene_assinado.pdf	02/11/2022 19:21:26	GISLENE SOUZA ALVES	Aceito

Endereço: Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior.

Bairro: Cidade Universitária de Dourados – MS. CEP: 79.804-970

UF: MS. Município: Dourados.

Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos****REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa Memórias da escola e da vida de egressas cegas em Campo Grande (MS) voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador Gislene Souza Alves, a qual pretende conhecer a história das mulheres; as quais tiveram suas vozes silenciadas, durante muitos séculos em nosso Brasil, pouco se tem registro de sua visão de mundo e de sua vivência escolar. O objetivo geral da pesquisa é analisar a trajetória escolar de egressas cegas da educação básica em Campo Grande (MS).

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista gravada. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para a compreensão da história da educação das mulheres com deficiência visual.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): participará de uma entrevista com questões abertas falando de sua biografia.

A pesquisa pode causar riscos emocionais, pois a pessoa entrevistada irá relembrar fatos de seu passado, buscarei pelo diálogo procurar acalmar a pessoa. Caso necessário paramos a gravação e recomeçamos em outro momento e se necessário a acompanho até um posto de atendimento médico. Por outro lado, a pesquisa contribuirá para se repensar estratégias de ensino para as pessoas com deficiência visual e caso não queira continuar a participar, o (a) senhor (a) poderá deixar a pesquisa.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será mantida em sigilo. Todos os dados obtidos serão usados especificamente para esta pesquisa e os mesmos, são de caráter confidencial. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Gislene Souza Alves, telefones: _____. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco A, piso superior – Sala 11 - Horário de atendimento: 8:00 às 13:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa Memórias da escola e da vida de egressas cegas em Campo Grande (MS), onde o pesquisador Gislene Souza Alves me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

O Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, é um órgão colegiado que busca defender os direitos e o bem-estar dos participantes de pesquisa. Atuando desde janeiro de 2016 o CESH/UEMS está vinculado ao sistema CEP/CONEP e analisa principalmente protocolos de pesquisa do Mato Grosso do Sul.

Campo Grande, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa