



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CAMILA REIS DOS SANTOS**

**PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: VIDAS  
QUE COMPÕEM HISTÓRIAS**

VITÓRIA  
2013

CAMILA REIS DOS SANTOS

**PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: VIDAS  
QUE COMPÕEM HISTÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério Drago.

VITÓRIA

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CAMILA REIS DOS SANTOS**

***PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO  
DE VITÓRIA: VIDAS QUE COMPÕEM HISTÓRIAS***

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 04 de março de 2013

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Professor Doutor Rogério Drago  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Geide Rosa Coelho  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Débora Mazza  
Universidade Estadual de Campinas

Professora Doutora Rosali Rauta Siller  
Universidade Estadual de Campinas

Dedico este trabalho à minha prima **Roberta**, com todo carinho e afeto! Exemplo de superação, de luta, de vida! Continue a inebriar os jardins de nossas vidas!

## AGRADECIMENTOS

**Todavia, como está escrito:**

**“Olho nenhum viu, ouvido nenhum ouviu, mente nenhuma imaginou o que Deus preparou para aqueles que o amam”**

**(1 Coríntios 2. 9)**

Uma noite eu tive um sonho... Sonhei que estava andando na praia com o Senhor e através do céu, passavam cenas da minha vida. Para cada cena que passava, percebi que eram deixados dois pares de pegadas na areia: um era meu e o outro era do Senhor. Quando a última cena passou diante de nós, olhei para trás, para as pegadas na areia e notei que muitas vezes, no caminho da minha vida, havia apenas um par de pegadas na areia. Notei também que isso aconteceu nos momentos mais difíceis e angustiosos do meu viver. Isso me aborreceu deveras e perguntei então ao Senhor: “Senhor, Tu me disseste que, uma vez que resolvi te seguir, Tu andarias sempre comigo, em todo o caminho. Contudo, notei que durante as maiores atribuições do meu viver, havia apenas um par de pegadas na areia. Não compreendo porque nas horas em que eu mais necessitava de Ti, Tu me deixaste sozinho”. O Senhor me respondeu: “Meu querido filho. Jamais eu te deixaria nas horas de provas e de sofrimento. Quando viste, na areia, apenas um par de pegadas, eram as minhas. Foi exatamente aí que eu te carreguei nos braços” (*Do livro “Pegadas na areia” - Margareth Fishback Powers - Ed.Fundamento*).

**À Deus**, razão maior! Pelas inúmeras provas do caminhar junto! Por guiar-me em minha trajetória de vida!

**Aos meus pais** pelo amor incondicional! Mãe, vínculo imensurável de amor, dedicação, meu tudo, sem palavras! Pai, base da construção de meu caráter, gratidão eterna, homem de luta!

**Jac**, minha melhor amiga de todas as horas! Minha companheira e confidente mais preciosa! Meu anjo da guarda, obrigada!

**Thiago**, minha preciosidade! Esposo, amigo, companheiro. Pela paciência, pelo carinho, por existir, você é indispensável na construção da nossa história de vida! Amor, obrigada por tudo!

**Ao meu orientador**, Prof. Dr. Rogério Drago. Preciso dizer o quanto aprendi com você? O quanto você faz parte de minha constituição pessoal, vigotskiana? Você é único! Obrigada porque além de um orientador excepcional, você é um ser humano admirável! Obrigada pela humildade, paciência, pela dedicação incansável! Você é um amado mesmo!

**À Vanessa**, irmã de caminhada, companheira imprescindível nesta jornada! Pela amizade linda, você é irmã, especial demais!

**Aos amigos-irmãos** do mestrado e da vida que suavizaram esta caminhada, pelo apoio, carinho, pela torcida!

Aos professores **Geide** e **Ivone** pelas contribuições grandiosas e pelo aprendizado!

Às professoras **Rosali** e **Débora** pela disponibilidade em participar da banca e pela boa vontade em contribuir com essa pesquisa. Nosso muito obrigada!

**Ao meu jardim mais belo**, os sujeitos desta pesquisa, que com suas histórias de vida perfumaram tantas pessoas, espaços, lugares! Pessoas que me ensinaram a ver o mundo pelos olhos da alma!

## **DEFICIÊNCIAS**

"Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

"Louco" é quem não procura ser feliz com o que possui.

"Cego" é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

"Surdo" é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

"Mudo" é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

"Paralítico" é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

"Diabético" é quem não consegue ser doce.

"Anão" é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois:

"Miseráveis" são todos que não conseguem enxergar a grandeza de Deus.

Mário Quintana

## RESUMO

O presente trabalho trata da trajetória de vida de profissionais com deficiência do Magistério, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Vitória. Para tal, recorreu-se à opção metodológica de história de vida, caracterizada pela preocupação com o vínculo entre pesquisador e entrevistado. Entendemos que o pesquisador que trabalha com este tipo de metodologia, ao fazer com que as pessoas confiem nas lembranças e interpretações particulares do passado, em sua capacidade de colaborar para escrever a história, possibilita que os entrevistados com deficiência, com frequência ignorados e economicamente fragilizados, adquiram dignidade e sentido de finalidade ao rememorar a própria vida e fornecer informações valiosas. Partindo do princípio de que a abordagem metodológica de história de vida permite compreender a dinâmica das relações que o indivíduo estabelece ao longo de sua história, o método é igualmente compatível ao perfil dessa investigação. A pesquisa é de caráter qualitativo e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas biográficas semi-estruturadas. Foram localizados treze profissionais com deficiência, porém quatro deles se constituíram sujeitos desta pesquisa. Destes quatro, dois possuem deficiência física e dois são cegos. Buscamos por meio das narrativas, permear questões relacionadas à vida pessoal e profissional dos sujeitos e suas relações com a deficiência, sendo nossa análise embasada numa perspectiva sócio-histórica predominantemente vigotskiana. Acreditamos que a análise histórica de como se edificou a constituição do sujeito com deficiência, seja no plano pessoal ou profissional, consistiu em ferramentas valiosas na compreensão das “rotulações de incapacidade” em torno da deficiência, heranças históricas do contexto educacional brasileiro e internacional. Ainda que a formação e constituição destes sujeitos tenha se dado numa “atmosfera” de baixa inclusão, a certeza que temos é a de que os professores com deficiência aqui investigados, nadaram contra uma corrente segregadora e provaram suas potencialidades numa vasta rede de possibilidades que lhe foram abertas.

**Palavras-chave:** Professores com deficiência. História de vida. Perspectiva sócio-histórica. Inclusão.



## ABSTRACT

This paper is about the life story of professionals without a teaching practice, who work at the municipal educational system at Vitoria, ES. For that, it was turned to the methodological option of story of life, characterized by the worry with the link between the researcher and the interviewed. It is understood that the researcher who works with this kind of methodology, trying to make sure people trust on their memories and personal interpretations from the past, in their capacity of helping to write the story, makes it possible for the handicap interviewed, who are usually ignored and economically weakened, acquire dignity and purpose's meaning when remembering their own life and give valuable information. Starting by the fact that the methodological approach of life story allows to comprehend the relationships dynamic the person establishes during one's life, the method is equally compatible to this study profile. The study is of a qualitative character and the data capture was realized by the use of semi-structure biographical interviews. Thirteen deficient professionals were located, but only four of them were subjects of this study. From those four, two are handicapped and the other two are blind. By the narratives, we tried to permeate questions related to personal and professional life of these people and their relations with their deficiency, being our analyses cemented in a social-historical perspective basically "vigotskiana". We believe the historical analyses of how the handicapped person constitution was built, either on personal or professional plan, constituted in valuable tools for the comprehension of "incapacities label" around deficiency, historical heritage on the Brazilian and international educational context. Even if the majoring and constitution of these people were obtained on a low inclusion "atmosphere", it is certain that these deficient teachers here investigated, fought against a segregation line and proved their potentialities on a vast net of possibilities that were opened for them.

**Key-words:** Deficient teachers. Life story. Social-historical perspective. Inclusion.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA EDUCAÇÃO SEGREGADA ÀS PROPOSTAS INCLUSIVAS .....</b>	<b>20</b>
2.1 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CENÁRIO INTERNACIONAL .....	21
2.2 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CENÁRIO NACIONAL .....	27
2.3 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA .....	33
<b>3. A CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: DISCUTINDO A OPÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>39</b>
<b>4. HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>50</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>58</b>
5.1 OBJETIVOS DO ESTUDO .....	58
<b>5.1.1 Geral .....</b>	<b>58</b>
<b>5.1.2 Específicos .....</b>	<b>59</b>
5.2 A HISTÓRIA DE VIDA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA .....	59
5.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS .....	64
5.4 CAMPO DO ESTUDO .....	67
5.5 SUJEITOS DO ESTUDO .....	69
<b>6. OS SUJEITOS DO ESTUDO: VIDAS QUE COMPÕEM HISTÓRIAS .....</b>	<b>73</b>
6.1 A HISTÓRIA DA GÉRBERA .....	75
6.2 A HISTÓRIA DO JACINTO .....	88
6.3 A HISTÓRIA DO ÍRIS AZUL .....	95
6.4 A HISTÓRIA DO LÍRIO .....	105
6.5 NAS HISTÓRIAS DE VIDA: O SUJEITO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL .....	111
<b>6.5.1 Fatos ou eventos da vida que contribuíram na escolha da profissão .....</b>	<b>112</b>

6.5.2 Dificuldades (ou ausência delas) enfrentadas pelos sujeitos no que tange à existência da deficiência na vida pessoal e profissional .....	115
6.5.3 Atuação como profissionais com deficiência no cotidiano	121
6.5.4 Visão dos alunos dos sujeitos concernente à deficiência de seus .....	123
7.CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	126
8. REFERÊNCIAS .....	131
APÊNDICES .....	137

## 1. INTRODUÇÃO

De tudo ficaram três coisas...  
A certeza de que estamos começando...  
A certeza de que é preciso continuar...  
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de  
terminar...  
Façamos da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro! (*Fernando Sabino*)

Experimentei<sup>1</sup> ainda na infância a sensação de estar à frente de uma sala de aula, ministrando meus conteúdos para meus alunos imaginários, com minha escrivaninha cheia de livros e meu quadro verde com uma infinidade de giz de todos os tamanhos e cores. O resgate de minhas vivências, de minha história de vida, trouxe à tona sentimentos, lembranças e sensações das quais percebo ainda fazerem parte de minha formação como professora, mulher, filha, pesquisadora, dentre tantas outras faces que me constituem integrante da espécie humana.

Relembrar o passado é uma forma de favorecer a oportunidade de reflexão, no que tange aos processos de minha formação como professora, de análise autocrítica e de conhecimento sobre eu mesma.

Relembrar minha trajetória é relembrar os estudos de Kramer; Souza (2008), quando as autoras salientam que é na medida em que as pessoas contam, rememoram e narram suas histórias, que são (re) criados laços, gerando nelas um sentimento de pertencimento e de identidade e, sendo a linguagem uma produção humana acontecida na história por meio dos diálogos resultantes das interações e ao resgatar minha história de vida, reconstruo os sentidos de minha prática pedagógica e das relações estabelecidas com meus alunos, por meio dessas tantas linguagens.

---

<sup>1</sup> Utilizarei a primeira pessoa do singular apenas em trechos da *Introdução*, por se tratarem de episódios ocorridos em minha própria história de vida. Ao mesmo tempo farei uso da primeira pessoa do plural contemplando as múltiplas vozes que representaram/representam as mediações experienciadas ao longo da minha trajetória de vida e que sem dúvida, se traduzem em minha formação e constituição humana.

A fim de ilustrar a importância dos eventos passados, ou seja, da história de vida na minha constituição como um todo, poderia citar minhas brincadeiras de infância de “escolinha”, tendo sido essas experiências decisivas, para minha descoberta “intuitiva” da profissão. Mais precisamente o interesse pelas pessoas com necessidades educacionais especiais, não poderia deixar de citar, minha vivência enriquecedora com uma prima de primeiro grau com Síndrome de Down. Pela idade semelhante, convivemos juntas durante a infância e adolescência sendo que a peculiaridade de Roberta, minha prima, em nada a impedia de ser uma garota cheia de vida, de sonhos iguais aos de todas as adolescentes da nossa idade, com capacidades intelectuais como as de um ser humano qualquer, com a única diferença de que essas mesmas capacidades serem trabalhadas por outros caminhos, o que não é sinônimo de inferioridade nem de anormalidade. Roberta me ensinou como já afirmava Bento (1999) que “[...] não é a diferença entre as pessoas, mas a forma como encaramos essa diferença que pode nos levar a tratar as pessoas com afeto e respeito ou com medo e desprezo” (BENTO, 1999, p. 21).

Nasci e vivi minha infância e adolescência, em Belo Horizonte, Minas Gerais, e aos 17 anos, no ano de 2004, mudei para o estado do Espírito Santo, onde passei a residir no município da Serra. Nesse processo constitutivo, me interessei pela disciplina de Biologia, no Ensino Médio, mais precisamente no 3º ano, quando me mudei para o Estado. Eram-me mais atrativos os conteúdos de Biologia vinculados ao estudo do corpo humano e percebia a necessidade de me aprofundar neste ramo escolhendo a profissão de medicina ou de professora de Biologia. A decisão por uma das opções foi um grande desafio, pois o paradigma dominante da sociedade moderna capitalista nos inclina muitas vezes pela escolha do *status* em detrimento de nossas reais vontades pessoais. Muitos me aconselhavam pela escolha da medicina por acreditarem que nessa profissão encontraria a realização profissional, pessoal e financeira, afinal de contas ser professor hoje, em nosso país, é muito mais uma doação de amor do que uma pretensão salarial e *status* profissional por nós almejados.

A escolha pela profissão de professora se concretizou, e em 2006 ingressei no curso de Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Durante a vigência do curso escolhi a modalidade de Licenciatura, pelos motivos já expostos anteriormente, além da aptidão e vontade pessoal. No segundo ano de

curso tive a oportunidade de ingressar como monitora da disciplina de Biologia em duas escolas da rede particular de ensino de Vitória, auxiliando alunos das três séries do nível médio de ensino. O estágio para mim foi engrandecedor no sentido de ratificar minha escolha profissional, pois passei a ter certeza de que era aquilo mesmo que eu pretendia exercer no futuro.

Nos dois anos finais do curso participei do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação da Docência), pela UFES, e foi no último ano do programa e também de graduação, que minhas ações se direcionaram totalmente para as pessoas com necessidades educativas especiais causadas por alguma deficiência, mais precisamente, os deficientes visuais.

No ano de 2009, eu e uma amiga de turma e também integrante do programa PIBID, realizamos o estágio supervisionado em uma escola pública estadual de Vitória, que atendia a um considerável número de pessoas cegas e deficientes visuais. Nessa mesma escola cumpríamos uma carga horária referente à disciplina de Estágio Supervisionado II, obrigatória para a modalidade de Licenciatura no Curso de Ciências Biológicas.

A carga horária a ser cumprida durante a disciplina de Estágio Supervisionado II era de 60 horas de observação e 80 horas de co-participação durante o semestre. Referente à observação, teríamos que acompanhar, em esquema de rodízio, professores experientes da disciplina de Biologia, na escola escolhida pelo professor da disciplina de estágio. Para a co-participação deveríamos planejar e executar, sob supervisão do professor regente da escola observada, atividades diversificadas.

No que tange ao PIBID, dentre os vários objetivos do programa, estava o de propiciar aos alunos dos cursos de licenciatura, futuros professores, vivência e experiências que auxiliassem o entendimento do funcionamento da realidade escolar e em escolhas futuras relacionadas às metodologias a serem utilizadas em sala de aula e no relacionamento professor-aluno. Para tal, tínhamos o compromisso de cumprir uma carga horária de 10 horas semanais, auxiliando o professor regente, em questões relacionadas à metodologia e da própria dinâmica do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, facilitando e propiciando melhorias no processo educativo dos mesmos.

A alternativa mais viável encontrada pela professora de Estágio II, a fim de facilitar o cumprimento da carga horária tanto do Estágio quanto do Programa PIBID, foi fazer a escolha pela mesma escola para ambas as atividades. Reservamos alguns dias semanais para o estágio e o restante para o cumprimento das atividades do programa PIBID. Costumo dizer que essa experiência foi o verdadeiro divisor de águas em minha história de vida pessoal e profissional, me despertando o interesse pelo mestrado e a paixão pela pesquisa com pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ao iniciarmos nossas atividades de estágio na referida escola, logo nos primeiros dias de atividades, nos deparamos com uma surpresa maravilhosa e ao mesmo tempo desafiadora: a presença de um grupo considerável de alunos deficientes visuais e cegos nas salas comuns de ensino médio, de uma escola pública estadual e sem muitos recursos. Mas o que mais nos intrigava, não era apenas a visível ineficiência dos processos utilizados com os alunos cegos na escola ou a escassez de recursos didático-pedagógicos que atendessem a esses alunos, mas a vontade e o interesse desses sujeitos pela busca do conhecimento e o sonho pela entrada em uma universidade de qualidade que lhes proporcionasse a realização profissional.

Chegamos a vivenciar uma cena marcante e curiosa em que durante a realização de um teste avaliativo, dois alunos sem deficiência “espiavam” com uma conduta duvidosa (com o intuito mesmo de “colar”) a prova de uma aluna deficiente visual. Essa, por sinal, era a aluna destaque da turma. Todas as notas acima da média, comportamento em sala de aula exemplar, além da simpatia que irradiava alegria e alto astral por onde passava. Foi então que sentimos a necessidade, eu diria de caráter profissional e pedagógico, de fazer algo por aqueles alunos. A professora regente de Biologia, pouco interesse demonstrava por eles, o que nos entristecia até mesmo pelo fato dos alunos cegos apreciarem muito a disciplina.

A partir de nossas indagações e inquietações acerca do processo educacional vivido por aqueles alunos, surgiu a ideia de criação de modelos pedagógicos tridimensionais com legenda em Braille, voltados para a disciplina de Biologia, com intuito de enriquecer as aulas da referida disciplina, e principalmente de minimizar as mazelas enfrentadas pelos alunos cegos na referida escola, tanto pela ausência de

recursos, quanto pela invisibilidade de processos reais inclusivos desses agentes, nas classes comuns da escola.

Criamos dois modelos tridimensionais com legenda em Braille, sendo a legenda confeccionada com o auxílio da professora de apoio da escola. Um dos modelos correspondente a uma célula animal e o outro referente a uma célula vegetal. As células superaram nossas expectativas uma vez que cumpriram com primor o papel para o qual foram produzidas: melhorar a compreensão dos conteúdos de Biologia e principalmente da qualidade educacional dos alunos deficientes visuais da referida escola.

Em Dezembro de 2009, conclui o curso de Ciências Biológicas na modalidade de licenciatura, apresentando o Trabalho de Conclusão de Curso, juntamente com minha amiga de classe, de experiências e de vida, Vanessa Pita Barreira Burgos Manga, intitulado *Deficiência Visual e Ensino de Biologia: pressupostos inclusivos*. O trabalho foi desenvolvido a partir das experiências vivenciadas na escola, no que tange à construção dos modelos didático-pedagógicos voltados para os alunos deficientes visuais, como explanado anteriormente.

Em Julho de 2010, reorganizamos o trabalho de TCC no formato de artigo científico e o publicamos na Revista da Faculdade Cenecista de Vila Velha. A publicação foi de importância e satisfação imensa para nós, principalmente pelo fato de que através de nossa pesquisa pudéssemos, de alguma forma, despertar nas escolas e muitos profissionais a saírem da inércia de suas comodidades e instigar a busca por melhorias de qualidade educativa para os alunos com necessidades educacionais especiais, que correspondem a uma parcela considerável de nosso alunado tanto nas escolas públicas quanto na rede particular de ensino.

No mesmo ano, iniciei uma especialização em Educação Inclusiva numa instituição particular localizada no município de Vitória, tendo no final do mesmo ano concluído meus estudos através do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *A inclusão de alunos com deficiência na Educação Básica: do contexto histórico aos dias atuais*, desenvolvendo a mesma temática de interesse: a educação inclusiva.

As vivências durante o período de estágio e PIBID na referida escola, me instigaram o desejo de pesquisa e estudo aprofundados das ações direcionadas para a



educação inclusiva em nosso país e mais precisamente no município de Vitória. Em Julho de 2010, me inscrevi na seleção do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE). Em Dezembro, felizmente obtive a tão esperada e desejada aprovação e em Março de 2011, ingressei no primeiro semestre do curso de Mestrado do PPGE da UFES.

Já no mestrado, no primeiro semestre de 2011, através da disciplina de *Metodologia de Pesquisa em Educação*, surgiu o desejo pela metodologia de pesquisa de histórias de vida, para o desenvolvimento de minha pesquisa. Minhas inquietações no que tange à educação e formação de pessoas com deficiência, foram levadas para o mestrado e o estudo de histórias de vida, numa perspectiva sócio-histórica nos moldes vigotskianos, foi perfeitamente viável para o entendimento de como se deu a constituição e formação do profissional professor com deficiência. Quais os caminhos percorridos? Quais as dificuldades enfrentadas? As superações, as frustrações, as experiências desses sujeitos, todos esses quesitos seriam valiosos e mais facilmente captados sob uma ótica metodológica da história de vida, mais precisamente pela utilização dos depoimentos das vivências dos professores, coletados por intermédio das entrevistas biográficas, numa perspectiva embasada no pensamento sócio-cultural vigotskiano.

No segundo semestre de 2011, durante a disciplina de *Desenvolvimento e Aprendizagem numa perspectiva sócio-histórica*, intensifiquei meus estudos e leituras acerca de Vigotski, e a partir de discussões e conversas com meu orientador, definimos os rumos de minha pesquisa cujo tema desde o início do mestrado já havia sido pensado: o resgate das histórias de vida de professores com deficiência no município de Vitória.

Trabalhar na perspectiva metodológica de histórias de vida se adequa perfeitamente aos objetivos pretendidos pela pesquisa do tipo qualitativa, uma vez que permite captar as singularidades do sujeito. Assim o método de história de vida ou relato de vida

[...] tem como consequência tirar o pesquisador de seu pedestal de “dono do saber” e ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita que seja importante sobre sua vida (GLAT, 2009, p. 30, grifo do autor).

De acordo com os estudos de Brioschi e Trigo (1987), o método de histórias de vida é necessariamente histórico (a temporalidade contida no relato individual remete ao tempo histórico), dinâmico (apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança) e dialético (teoria e prática são constantemente colocados em confronto durante a investigação), ressalta portanto o momento histórico vivido pelo sujeito, sendo seus relatos fontes valiosas para o pesquisador no sentido de captar as minúcias de como se deu a constituição e formação daquele sujeito com deficiência.

A opção teórica predominantemente vigotskiana, não restrita ao autor, mas sempre embasada nos moldes sócio-históricos, é adequada à pesquisa uma vez que segundo Vigotski (1991), o desenvolvimento psicológico do homem é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. Os processos humanos encontram sua origem nas relações sociais e com o meio, devendo ser compreendidas em seu âmbito histórico-cultural. Além disso, vale salientar que

O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo (GÓES, 2002, p. 99, grifo do autor).

Partindo do pressuposto que um dos objetivos da pesquisa constituiu-se em conhecer o sujeito com deficiência em sua totalidade, a opção pela teoria sócio-histórica é compatível.

A partir da temática da pesquisa, da minha história de vida, da escolha pela opção teórica e da metodologia empregada, tracei o principal objetivo da pesquisa que foi o de: **conhecer as trajetórias de vida dos profissionais, com deficiência, atuantes no sistema municipal de ensino de Vitória.**

Estabeleci também alguns objetivos específicos da pesquisa que foram: compreender que fatos ou eventos na vida destes professores contribuíram para a escolha da profissão; quais as dificuldades enfrentadas pelos professores na infância, no que tange a existência da deficiência e se de alguma maneira esses obstáculos influenciaram mais tarde na escolha profissional; quais os obstáculos

enfrentados na formação profissional desde a chegada na graduação até a atuação como professor no cotidiano das escolas (desde recursos físicos até aspectos das relações sociais); e por fim, de que maneira os profissionais professores percebem a reação de seus alunos, no que diz respeito ao fato de possuírem como regente de turma, um profissional com deficiência.

Nesse contexto, a relevância deste estudo foi o fato de que as experiências de vida dos professores com deficiência puderam auxiliar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos segundo Goodson (1992), a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo além de proporcionar uma reflexão incisiva acerca das ações que têm sido realizadas em prol da qualidade de trabalho destes profissionais em nossas escolas, se inclusivas ou não. O relato de suas histórias de vida, tornam os sujeitos, professores deficientes, sujeitos produtores históricos, culturais e sociais de suas ações.

Em suma acredito, como salientam Ferreira; Guimarães (2003), que os efeitos causados pela visão equivocada sobre pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade. Esse quadro só poderá ser alterado a partir do momento em que a condição de deficiência modificar-se, tomando em consideração também as potencialidades e possibilidades, e não apenas os defeitos e as limitações dessas pessoas, daí a necessidade de se resgatar e ouvir a voz desses sujeitos que hoje estão na escola comum não mais como alunos mas como docentes.

Diante do exposto, cabe salientar que este estudo está estruturado em cinco capítulos organizados da seguinte maneira:

No primeiro capítulo *Educação de pessoas com deficiência: da educação segregada às propostas inclusivas* abordamos os rumos tomados pela educação especial no Brasil, promovendo um debate sobre a educação de pessoas com deficiência da antiguidade aos dias atuais bem como contemplando aspectos legais da evolução histórica da Educação Especial e Inclusiva em nosso país.

No segundo capítulo *A constituição do ser humano numa perspectiva sócio-histórica: discutindo a opção teórica*, tratamos do aporte teórico de minha pesquisa à luz de Vigotski, Bakhtin e colaboradores.

No terceiro capítulo *História de Vida de professores com deficiência: uma revisão de literatura*, apresentamos os resultados da busca por trabalhos com temática diretamente relacionada à nossa e de pesquisas com tema proximal à nossa investigação. Para a revisão de literatura feita, utilizamos fontes de pesquisa como o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Setorial de Educação da UFES. Recorremos também a outras universidades do país, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, pelo conhecimento da existência de pesquisa de semelhante teor à nossa desenvolvida nesta instituição.

No quarto capítulo *Considerações Metodológicas do Estudo* apresentamos os objetivos de nosso trabalho; a opção pelo método das histórias de vida; o procedimento de coleta de dados: depoimentos coletados a partir da entrevista biográfica semi-estruturada; o campo de estudo e os sujeitos da pesquisa.

No quinto capítulo, *Os sujeitos do Estudo: vidas que compõem histórias* trazemos as histórias de vida dos sujeitos de nossa pesquisa, por intermédio de suas vozes expressas nas narrativas, pretendendo uma reflexão das falas a partir da mediação sócio-histórica predominantemente vigotskiana.

Fechando nossa abordagem investigativa, trazemos as *Considerações Finais* remetendo-nos às principais questões que nortearam este trabalho.

## 2. EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA EDUCAÇÃO SEGREGADA ÀS PROPOSTAS INCLUSIVAS

Há pessoas que transformam o sol numa simples mancha amarela, mas há aquelas que fazem de uma simples mancha amarela o próprio sol (*Pablo Picasso*)

A análise genealógica de como se deu o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, fornece-nos ferramentas valiosas permitindo uma discussão mais sólida, no que tange à educação inclusiva e às questões políticas e sociais que a engendraram e que possam ser confrontadas com o que ocorre na atualidade.

Pesquisar a genealogia da preocupação com os indivíduos considerados deficientes, as táticas que os individualizaram a partir de suas diferenças, não no sentido de julgar-lhes a cientificidade, mas de promover a visibilidade de um novo tipo de poder que elas representam. Trabalhar o passado, seguir a trilha das antigas proveniências, articular pontos de emergência das atuais formações é pretender a crítica do presente; dos mecanismos normalizadores de dominação das deficiências que por extensão deslocam-se por toda a sociedade. Não para dar conta da totalidade dos controles da vida social, mas para desmontar-lhes mais uma peça e, de alguma forma, intervir num campo em que a produção crítica é quase ausente (LOBO, 2008, p. 20).

A fim de uma análise mais apurada entre sociedade e deficiência, fizemos uma breve cronologia desta relação, no contexto da organização econômica e sociopolítica de diferentes épocas, desde a antiguidade aos dias atuais, primeiramente no plano mundial e posteriormente no plano brasileiro.

## 2.1 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CENÁRIO INTERNACIONAL

A começar pela antiguidade, poucos dados estão disponíveis a respeito de como se caracterizava a relação entre sociedade e deficiência na vida cotidiana da Grécia e Roma Antiga (BRASIL, 2005). No que tange a organização sociopolítica que caracterizava as comunidades da época, o poder estava centralizado nas mãos de uma minoria, estando as demais classes excluídas das decisões administrativas da vida em sociedade. A organização social era fundamentada basicamente pela existência de dois grupos: nobreza (classe dominante) e populacho (classe dominada, considerados subumanos, dependentes economicamente e de propriedade dos nobres).

No contexto explicitado, a pessoa com deficiência, com limitações orgânicas e com necessidades especiais, era totalmente excluída e abandonada, o que não representava um problema de caráter ético ou moral. A Bíblia traz referências ao cego, ao manco e ao leproso - a maioria dos quais sendo pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo de doença, seja porque se pensava que eram amaldiçoados pelos deuses. Além disso, vale lembrar que “[...] a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes” (KANNER, 1964, p. 5).

No que tange à Idade Média, a mudança mais significativa foi no âmbito político-administrativo, com o advento do cristianismo. A constituição e o fortalecimento da Igreja fez surgir uma nova classe política: o clero. O novo segmento político expandiu-se rapidamente, principalmente pelo poder maior que possuíam: da excomunhão, vedando as portas do paraíso a todos aqueles que se opusessem às suas vontades, dominando as ações da nobreza e passando a comandar toda a sociedade. Na face oposta à classe dominadora estava o povo, que arcava com todo o ônus do trabalho, enriquecendo a nobreza e o clero, sem, contudo participar das decisões político-administrativas da sociedade.

Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das idéias cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana. Da mesma forma que na Antigüidade, alguns continuavam a ser

“aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, etc (BRASIL, 2005, p. 8).

Somente a partir do século XVIII é que surgiram as primeiras instituições para abrigo de deficientes mentais e as primeiras legislações no que tange aos aspectos concernentes ao bem-estar das pessoas com deficiência mental. A educação nesta época voltava-se para duas metas principais: a primeira de formar elementos para o clero e a segunda para objetivos diversos dependendo do local e valores da sociedade, desde, por exemplo, uma formação voltada para a guerra até a formação para as artes (BRASIL, 2005).

Nesse contexto sociopolítico, constituíram-se os primeiros “movimentos” de insatisfação diante da inconsistência entre o discurso da Igreja e as ações de grande parte do clero, ameaçando o poderio da Igreja. Como forma de proteção às insatisfações e manifestações vigentes na época, a Igreja iniciou uma verdadeira “caça” inescrupulosa dos considerados hereges ou “endemoninhados”.

Nesse sentido, dois importantes e decisivos processos instalaram-se e se sucederam, no transcorrer de cinco séculos, a partir do século XII, com momentos de maior ou menor tensão e gravidade: a Inquisição Católica e a Reforma Protestante (BRASIL, 2005).

No Brasil, a primeira visita inquisitorial se deu em 1591, na Bahia. Principalmente nos séculos XVI e XVII, a Inquisição visava não só os cristãos-novos (judeus convertidos ao cristianismo), mas o controle do comportamento para evitar a dissolução de costumes de uma gente tão solta, de perder a alma para os pecados da carne e as heresias, sobretudo a alma dos cristãos-velhos que formavam a classe dirigente da Colônia, a fim de mantê-la fiel e afastá-la do perigo da convivência com o gentio e os ex-judeus, nem sempre confiáveis quanto à sinceridade de sua conversão (LOBO, 2008).

Se por um lado o Santo Ofício nunca esteve, ao menos no Brasil, particularmente interessado em perseguir os mentecaptos e as pessoas consideradas defeituosas, por outro não se mostrava menos rigoroso nos castigos aplicados, aliviando suas culpas em face dessa condição (LOBO, 2008, p. 99).

A indignação diante das práticas religiosas da maioria dos membros do clero, distantes em larga escala de seus discursos, levou a uma cisão dentro da própria

Igreja, por parte de membros que pretendiam o retorno a uma consistência entre o discurso e a prática cristãos. A esse processo liderado por Martinho Lutero, denominou-se Reforma Protestante.

No que tange à situação das pessoas com deficiência, a Reforma nada trouxe de melhorias para os indivíduos com necessidades especiais, estando estas ainda vinculadas à imagem de seres diabólicos.

Assim, constata-se que, conquanto na Antigüidade a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano, no período medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica, de natureza religiosa, sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio (BRASIL, 2005, p. 13).

O período compreendido entre o século XVI aos dias atuais foi de grande relevância, tendo sido marcado por diversas mudanças nas esferas social, política e econômica da sociedade. A Revolução Burguesa (BRASIL, 2005), derrubou as monarquias, destruiu a hegemonia religiosa e implantou uma nova forma de produção: o capitalismo mercantil. No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas ideias, referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. Assim concebida, passou também a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina, processo importante do século XVI.

No século XVII, estudos na área da Medicina, ampliaram a visão da deficiência no âmbito da organicidade, compreendendo-a como um processo natural.

Enquanto que a tese da organicidade favoreceu o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência, a tese do desenvolvimento por meio da estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que vai se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII (BRASIL, 2005, p. 15).

Ao longo dos séculos XVI e XVII, em diferentes países europeus, foram sendo construídos locais de atendimento específico para pessoas com deficiência, fora dos tradicionais abrigos ou asilos para pobres e velhos. Apesar das malformações físicas ou limitações sensoriais, essas pessoas, de maneira esporádica e ainda tímida, começaram a ser valorizadas enquanto seres humanos. Entretanto, além de outras práticas discriminatórias, mantinha-se o bloqueio ao sacerdócio desses indivíduos pela Igreja Católica (GARCIA, 2012).



No que diz respeito às primeiras medidas no âmbito educacional, em prol das pessoas com deficiência, as ações pioneiras se dão também na Europa, se expandindo mais tarde para outros países como Estados Unidos, Canadá e, inclusive, Brasil (MAZZOTTA, 2003).

Até o final do século XIX, variadas expressões eram utilizadas referindo-se às pessoas com deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa (MAZZOTTA, 2003); expressões estas carregadas de teor discriminatório e pejorativo, que avaliam tão somente o fator biológico limitante, desconsiderando, a nosso ver, de forma errônea, o fator social como decisivo no processo de reconstrução e organização das funções psicológicas superiores e, portanto da adaptação da pessoa com deficiência, às diversas situações experienciadas ao longo da vida.

De acordo com estudos de Mazzotta (2003), a primeira obra impressa referente à educação de deficientes, data de 1620, de autoria de Jean-Paul Bonet, tendo sido publicada na França com o título “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”. Também, na França, fundou-se em Paris, no ano de 1770, a primeira instituição especializada no atendimento educacional de “surdos-mudos”<sup>2</sup>. Charles M. Eppée, responsável pela criação do instituto, inventou o método de sinais, destinado a complementar o alfabeto manual. Sua obra mais relevante data de 1776, com o título “A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos”.

Os trabalhos desenvolvidos por Eppée influenciaram ações em prol dos “surdos-mudos” em outros países do mundo. O inglês Thomas Braidwood e o alemão Samuel Heinecke, fundaram em seus respectivos países, institutos para a educação de “surdos-mudos”. O alemão Heinecke criou o chamado método oral para o ensino da leitura e da fala, hoje conhecido como leitura labial. Este método se opôs ao método de sinais gerando discussões em torno da validade de um método ou outro (MAZZOTTA, 2003).

---

<sup>2</sup> Expressão utilizada pela sociedade vigente na época.

Referente ao atendimento educacional de deficientes visuais, destaca-se a atuação de Valentin Haüy, fundador do *Institute Nationale des Jeunes Aveugles*<sup>3</sup>, em Paris, no ano de 1784. Seu trabalho caracterizou-se pelo ensino de letras em relevo, tendo sido reconhecido e aprovado pela Academia de Ciências de Paris. Seu instituto destacou-se por não limitar-se ao caráter assistencial (não caracterizar-se simplesmente como asilo), mas também despertar ações educativas, como por exemplo, a preocupação com o ensino de leitura aos cegos (MAZZOTTA, 2003).

No ano de 1819, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, recebeu a visita do francês, oficial de exército, Charles Barbier. O oficial trouxe como sugestão ao ensino de cegos, um método de escrita codificado e expresso por pontos salientes, que englobava os trinta e seis sons básicos da língua francesa. O sistema de escrita idealizado por Barbier, era próprio para a transmissão de mensagens durante à noite, no campo de batalha, sem a utilização de luz, para não atrair a atenção de inimigos. Sua inovação despertou o interesse de alguns professores, tendo sido adotado pelos alunos internados no Instituto (MAZZOTTA, 2003).

De acordo com Mazzotta (2003), ainda referente às ações voltadas para os deficientes visuais, Louis Braille, em 1829 - um jovem francês cego, estudante do Instituto em Paris - adaptou o código militar inaugurado por Barbier, em prol das necessidades dos cegos. A adaptação feita por Louis, ficou inicialmente conhecida como sonografia e, mais tarde, de braille. E, de acordo com Mazzotta (2003),

Até hoje não foi encontrado outro meio, de leitura e escrita, mais eficiente e útil para o uso de pessoas cegas. Baseado em seis pontos salientes na célula braille, este “código” possibilita sessenta e três combinações (MAZZOTTA, 2003, p. 19)

No que tange às ações voltadas para os deficientes físicos, Mazzotta (2003), traz que os primeiros registros de obras voltadas para o atendimento à este público, data de 1832, em Munique, na Alemanha, com a fundação de uma instituição encarregada da educação de “cofos, manetas, paráliticos”<sup>4</sup>.

Ainda no século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos deficientes mentais. O médico Jean Marc Itard, foi reconhecido como pioneiro na utilização de métodos sistematizados, para o ensino de deficientes mentais. Destaca-se também, a figura

---

<sup>3</sup> Instituto Nacional dos Jovens Cegos.

<sup>4</sup> Expressões utilizadas na época, para referir-se aos deficientes físicos.

de Edward Seguin – aluno de Itard e também médico – que em 1846, atacado por seu caráter rígido, colérico e pouco benevolente, editou seu livro intitulado “*Traitement Moral, Hygiène et Éducation des Idiots*”. Seguin, em 1907, emigrou para os Estados Unidos onde publicou sua segunda obra: “*Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*” (MAZZOTTA, 2003).

No que tange às ações voltadas para os deficientes mentais, destacam-se:

Johann J. Guggenbühl, médico que viveu na mesma época que Seguin [...] tornou-se famoso por seu trabalho, em um internato em Abendberg nos Alpes Suíços, baseado na combinação de tratamento médico e educacional, focalizando exercícios de treinamento sensorial [...] Maria Montessori, médica italiana que aprimorou os processos de Itard e Seguin, desenvolvendo um programa de treinamento para crianças retardadas mentais nos internatos de Roma [...] Alice Descoeudres, médica belga, elaborou uma proposta curricular para os retardados mentais leves (MAZZOTTA, 2003, p. 22).

Nos Estados Unidos, em 1817, fundou-se a primeira escola pública para surdos, a *American School*. E no Canadá, foi fundada em Montreal, no ano de 1848, a primeira escola canadense para meninos conhecida como *Institution Catholique des Sourds-Muets* (MAZZOTTA, 2003).

Após cinquenta anos da fundação da primeira escola para crianças cegas, na França, foram instalados os primeiros internatos para cegos nos Estados Unidos. Destacam-se:

Em 1829, em Massachusetts [...] o *New England Asylum for the Blind* [...] Neste mesmo ano, em Nova York foi fundada uma escola para cegos, o *New York Institute for the Education of the Blind*. A primeira escola para cegos inteiramente subsidiada pelo Estado foi a *Ohio School for the Blind*, fundada em 1837 [...] No ano de 1848, em Massachusetts, foi criado o primeiro internato público para deficientes mentais, introduzindo o método desenvolvido por Seguin (MAZZOTTA, 2003, p. 23).

Os anos de 1817 a 1850 sinalizam um período de grandes benefícios em prol das crianças deficientes. Segundo Mazzotta (2003), o período de 1850 a 1920, nos Estados Unidos, é marcado pelo aumento significativo das escolas residenciais. No final do século XIX, essas escolas passam a ser consideradas inapropriadas para o atendimento educacional aos deficientes mentais e por essa razão, começaram a ser desenvolvidos os programas de externato.

Assim é que, em 1896, foi aberta a primeira classe especial diária para retardados mentais, em Providence, Rhode Island. Em 1900, em Chicago, criou-se a primeira classe para cegos e a primeira classe de escola pública

para “crianças aleijadas”. Em dez anos Newark, Nova York, Cincinnati, Cleveland, Milwaukee e Racine abriram classes para cegos. Em 1913, começou a funcionar em Boston a primeira classe de “amblíopes” (MAZZOTTA, 2003, p. 24).

Em meados de 1940, foi fundada a *New York State Cerebral Palsy Association*, uma associação em que os pais levantavam recursos para centros de tratamento e pesquisa, e estimulavam as organizações governamentais no que tange a uma legislação que disponibilizasse recursos para a pesquisa, treinamento pessoal e tratamento. A exemplo da *New York State Cerebral Palsy Association*, por volta de 1950, pais de crianças com desenvolvimento mental retardado, começaram a se organizar fundando a National Association for Retarded Children – NARC, que exerceu influência maciça em vários países do mundo, tendo sido a inspiração para a criação das hoje conhecidas APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais), no Brasil.

## 2.2 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CENÁRIO NACIONAL

No contexto nacional, esse processo macro de atendimento às pessoas com deficiência também se deu de modo bem tímido e demorado como pode ser observado nos estudos de Mazzotta (2003) e Jannuzzi (2006). De acordo com os estudos de Jannuzzi (2006), a educação das pessoas com deficiência surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do século XIX. Foi um liberalismo que lutou pela abolição de algumas instituições coloniais, criticou o dogmatismo e o poder aristocrático, se opôs à interferência do Estado na economia, defendeu a liberdade de expressão e a propriedade privada, entretanto até certo limite, limite este que não prejudicasse a elite.

No que tange a educação das crianças deficientes, poucas manifestações são encontradas em prol do bem estar desses sujeitos no contexto histórico previamente descrito. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos

sobre sua educação. A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo a princípio, distribuía esmolas aos pobres, dotes a órfãs e oferecia local para sepultamento mediante pagamento. Supunha-se que muitas dessas crianças possuíam defeitos físicos ou mentais e eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam (JANUZZI, 2006).

Vale ressaltar a criação das chamadas rodas de expostos<sup>5</sup> em Salvador (1726), no Rio de Janeiro (1738) e a de São Paulo (1825), que poderiam ter sido facilitadoras da entrada de crianças com anomalias ou cujos pais não as desejavam ou alegassem impossibilidade de criá-las, dentre outras motivações.

A real inclusão dos deficientes segundo Mazzotta (2003), na política educacional brasileira, vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX.

Porém, antes disso, na história da educação brasileira, há registros importantes de ações em prol do atendimento a essas pessoas que merecem destaque. No que tange às iniciativas oficiais e particulares isoladas do governo, em defesa da educação de pessoas com deficiência, destaca-se o início deste “movimento que hoje tem como mote a inclusão”, em 12 de setembro de 1854, medida esta efetivada por D. Pedro II. O imperador através do decreto nº 1428 funda na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O Instituto visava à instalação de oficinas para aprendizagem de ofícios como, por exemplo, oficinas de tipografia e encadernação para meninos cegos ou de tricô para as meninas tendo sido estas atividades, algum tempo depois da inauguração do Instituto, efetivadas (MAZZOTA, 2003).

---

<sup>5</sup> O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. A roda dos expostos, que teve origem na Itália durante a Idade Média, aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou em um hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período.

O referido Instituto, no ano de 1889, passou se chamar Instituto Benjamim Constant (IBC), após decreto assinado por Marechal Deodoro da Fonseca. Três anos após a criação do Instituto voltado para os deficientes visuais, D. Pedro II pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, funda no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Importante salientar que desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a “educação literária e o ensino profissionalizante” de meninos “surdos-mudos”, com idade entre 7 e 14 anos (MAZZOTTA, 2003, p. 29, grifo do autor).

A fim de ampliar nossa reflexão acerca da história da educação das pessoas com deficiência no Brasil, façamos aqui uma pausa na referida época da fundação dos institutos para cegos e surdos-mudos, para retratar aspectos importante do século XIX e início do século XX, com a imagem da deficiência proferida pelos adeptos das teses consanguinistas e anticonsanguinistas, que também tiveram influência direta nas ações hospitalares e educacionais no contexto brasileiro.

Entendia-se por degenerescência toda disposição orgânica congênita permanente tendo por efeito perturbar ou regular o desempenho da função correspondente e destruir a harmonia biológica onde a espécie encontra os meios para prosseguir seu duplo fim natural de conservação e reprodução. Disposições orgânicas traduzidas por anomalias físicas ou psíquicas, cujo termo último de decadência da espécie eram a imbecilidade e a idiotia que desencadeariam a esterilidade e, portanto, a incapacidade de se reproduzir.

A surdo-mudez, segundo Lobo (2008), era quase sempre inata o que lhe conferia um caráter mais grave de degenerescência e atraso mental. Muitas vezes comparado ao cego, o surdo-mudo<sup>6</sup> ocupava lugar muito inferior. A surdo-mudez era considerada por uns como uma das enfermidades mais cruéis que pudessem afligir a espécie humana, a mais desolante.

Lobo (2008), em sua obra, descreve parte de estudos de pesquisadores como os do doutorando Avelino Senna de Oliveira, que em sua tese *Consanguinidade e surdo-mudez*, de 1902, afirmava ser o desenvolvimento intelectual do cego de nascimento, infinitamente menos embaraçoso que o do surdo-mudo. O primeiro descrito como

---

<sup>6</sup> Termo utilizado na época para se referir aos surdos.

mais instruído e geralmente mais inteligente, também mais dócil, de natureza mais serena e de humor mais constante e o segundo de ordinário, dotado de pouca capacidade, indócil, muitas vezes de caráter rebelde e violento.

Dessa forma, o cego – que ao contrário do surdo era alvo privilegiado da caridade e da piedade filantrópica – escapou, por não representar perigo social, aos discursos da degenerescência [...] (LOBO, 2008, p. 68).

Mesmo ressaltando o grau de educação, o surdo-mudo não seria dotado da mesma inteligência e do mesmo sentimento moral de qualquer outro indivíduo que possuía o dom da audição e da palavra (LOBO, 2008).

É de caráter lamentável a forma como no final do século XIX e início do século XX, se constituiu a visão sobre as pessoas com deficiência. Acreditamos ser importante ressaltar a influência da frenologia<sup>7</sup> no âmbito da medicina legal brasileira, amplamente difundida e bem-sucedida na Europa, no século XIX. A técnica prometia, segundo Lobo (2008), desvendar a alma no que ela trazia de mais recôndito: as taras, a loucura, as perversões, paixões, o crime, as fraquezas da inteligência e dos instintos. Modelo de sucesso em instituições brasileiras, na escola baiana tais análises cumpriram um papel delimitado, qual seja, identificar raças, refletir sobre o atraso, ponderar sobre a fragilidade dos cruzamentos.

A técnica da frenologia foi associada à degenerescência e à eugenia. Adeptos desta corrente acreditavam na criminalidade como um fator biológico inato, cujos sinais viriam cunhados na face do criminoso, ou daquele que fatalmente um dia cometeria um crime (LOBO, 2008). Eram estigmas de degeneração, frequentemente identificados por orelhas grandes e de abano, testa estreita, assimetrias no corpo e na face, prognatismo<sup>8</sup>, dentre outras características.

Assim como muitos desses estigmas marcaram os idiotas e, em menor grau, os surdos-mudos, a correlação entre delinquência e debilidade não demoraram a se estabelecer. [...] Em 1918, Teixeira Brandão descreve, com

---

<sup>7</sup> Frenologia é o estudo da estrutura do crânio de modo a determinar o caráter da pessoa e a sua capacidade mental. Esta pseudociência baseia-se na falsa ideia de que as faculdades mentais estão localizadas em "órgãos" cerebrais na superfície deste, que podem ser detectados por inspeção visual do crânio.

<sup>8</sup> Em antropologia e medicina, chama-se prognatismo (do rego pro, "movimento para a frente", + gnathós "mandíbula") à proeminência dos dentes em relação ao plano da face. Em antropologia, o prognatismo é uma característica usada para descrever grupos humanos e foi considerada uma das características dos negros e, em menor grau, também dos asiáticos.

mais detalhes, o cérebro dos idiotas e dos imbecis: “Na idiotia e na imbecilidade além das alterações morfológicas e estruturais que acompanham a degeneração, patentes no achatamento das circunvoluções sem relevos, anomalias de desenvolvimento e de orientação dessas circunvoluções e dos sulcos que as separam, ora muito longos, ora muito curtos, às vezes apenas esboçados, outras vezes bifurcados, predominando tais anomalias no lobo frontal, a atrofia do corpo caloso, da abóbada dos três pilares das camadas ópticas dos corpos estriados e muitas outras modificações [...] podem ser observadas nos cérebros dos idiotas e dos imbecis (LOBO, 2008, p. 60).

O discurso médico-pedagógico passou a preocupar-se em identificar os ditos degenerados e colocá-los sob suspeita sendo passíveis de investigação. Manuais higienistas da época, recomendavam aos mestres e educadores, a análise do crânio do educando como forma de facilitar o trabalho dos mesmos. O educando sob suspeita de degenerescência, deixaria de ser submetido ao regime escolar comum, uma vez que suas capacidades intelectuais não seriam compatíveis ao nível de ensino.

O prognatismo maxilar e a assimetria nos olhos e nas orelhas, fatos que por vezes ocorrem, devem igualmente merecer a atenção do mestre, pondo-o alerta para chamar o auxílio profissional, caso reconheça que essa anomalia física está em correspondência com uma anomalia moral (LOBO, 2008, p. 60).

Pode-se destacar, portanto, que nas análises e julgamentos médicos do início do século XX, as atenções voltavam-se para as chamadas crianças “anormais”, não com a preocupação de incluí-las efetivamente na sociedade ou em instituições especializadas, mas pelo que essas crianças representavam socialmente.

[...] De início, não pela incapacidade para o trabalho ou sua recuperação, mas pelo perigo social que representavam suas tendências para a perversão sexual e o crime, quando adultas. [...] Os eugenistas do século XX, julgando-as portadoras de perigo social, propuseram sua extinção pelo controle dos casamentos e pela esterilização dos degenerados (LOBO, 2008, p. 79).

Retornando ao período imperial, mais precisamente no segundo império, no ano de 1874, há registros de ações voltadas para o atendimento aos deficientes. Segundo Mazzotta (2003), no referido ano, o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Contudo, não se tem informações suficientes para a caracterização dessa assistência, se médica ou pedagógica.

Até a década de 1950 no Brasil, na primeira metade do século XX, existiam quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, que prestavam



algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais, o que pode estar associado à defesa das teses de consanguinidade expostas anteriormente. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas atendiam deficientes mentais e outras oito dedicavam-se à educação de outros deficientes (MAZZOTTA, 2003).

É de relevância citar que o período compreendido de 1957 a 1993, foi marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional no que tange ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, com a criação de *Campanhas* especificamente voltadas para este fim (MAZZOTTA, 2003).

Nesse sentido, destacaram-se: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B); a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão posteriormente substituída pela Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, foi instaurada em 3 de Dezembro de 1957, pelo Decreto Federal nº 42.728. Teve por finalidade, a promoção de medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional. Anos depois, a Campanha foi desativada pela supressão de dotações orçamentárias (MAZZOTTA, 2003).

Pelo Decreto nº 44.236 de 1º de Agosto de 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão foi instaurada. A referida Campanha contou com a direção do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. Após quase dois anos de sua criação, a Campanha passou por alterações estruturais por meio do Decreto nº 48.252, de 31 de Maio de 1960, deixando assim de estar vinculada ao Instituto Benjamin Constant e com uma nova denominação: Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC). A CNEC se propunha ao desenvolvimento de atividades como:

[...] treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais, incentivo, produção e manutenção de facilidades educacionais, incluindo equipamentos, livros,

auxílios ópticos e material para leitura e escrita, além da assistência técnica e financeira aos serviços de educação especial e reabilitação [...] (MAZZOTTA, 2003, p. 51).

A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), foi criada por meio do Decreto nº 48.961, de 22 de Setembro de 1960, tendo como objetivo principal a promoção, em todo o território nacional, da educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

A década de 1960 no Brasil foi marcada pela criação dos centros de reabilitação para todos os tipos de deficiências, tendo como principal objetivo a integração dessas pessoas à sociedade.

No final da década de 1970 são implantados os primeiro cursos de formação de professores na área da Educação Especial e em 1985 é criado pelo governo federal um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas na questão dos portadores de deficiência. Em 1986 é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade na implementação da política de educação especial (MENDES, 2001).

### 2.3 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Em relação à inclusão das pessoas com deficiência no contexto da legislação brasileira pôde-se observar em 1961, a criação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 4024), explicitando o compromisso do poder público brasileiro com a educação especial. Segundo Mazzotta (2003), a lei reafirmava o direito dos “excepcionais”<sup>9</sup> à educação, indicando em seu artigo 88, que para integrá-los na

---

<sup>9</sup> Terminologia assim grafada de acordo como foi citada na Lei nº 4.024/61.

comunidade, sua educação deveria, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais.

A referida Lei de 1961, foi posteriormente substituída pela Lei nº 5.692/71, que ao tratar de forma especial os alunos com deficiências físicas e mentais, promoveu um retardo na formação de um sistema de ensino capaz de se adequar às necessidades especiais e ainda contribuiu para o encaminhamento desses alunos às classes de escolas especiais (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Destacou-se em 1973, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo Decreto nº 72.425 de 3 de Julho do referido ano. O órgão foi criado com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos “excepcionais”<sup>10</sup>. É de relevância citar que com a criação do CENESP, foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Neste contexto, damos enfoque também à Constituição Federal de 1988, pautada na promoção do bem estar geral da nação, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Destaque para o artigo 206, inciso I, que versa sobre a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, garantindo como dever do Estado, a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 24 de outubro de 1989, foi criada a Lei nº 7.853, que dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora<sup>11</sup> de Deficiência (Corde). Instituiu a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplinou a atuação do Ministério Público, definiu crimes, e deu outras providências (SANTOS; MANGA, 2009).

No ano de 1994, destacou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela UNESCO e pelo governo espanhol. A partir

---

<sup>10</sup> Terminologia assim grafada de acordo como foi citada no Decreto nº 72.425/73.

<sup>11</sup> Terminologia assim grafada de acordo como foi citada na Lei nº 7.853/89.

da Conferência, foi produzida a Declaração de Salamanca, um marco mundial que passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

No mesmo ano, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, tendo como objetivos principais a integração dos alunos com necessidades educativas especiais, em classes comuns da Educação Básica. A proposta política, apesar do princípio básico da inclusão dos deficientes, não primava pela heterogeneidade desses sujeitos, responsabilizando à educação especial, o ensino e aprendizagem desses alunos.

No ano de 1996, a Lei nº 9.394, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo Santos; Manga (2009), assegura o atendimento às necessidades dos alunos em suas inúmeras facetas, no que diz respeito ao sistema de ensino. A Lei inclui e determina o direito ao término do ensino fundamental básico, específico aos alunos que não alcançaram o nível exigido para tal, devido às suas deficiências.

Em 1999, por meio do Decreto nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, a Educação Especial foi tida como uma atuação complementar dentro do ensino regular básico. Destaque para a Convenção da Guatemala, no referido ano, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, pela importante repercussão no campo da educação especial, primando pela eliminação de barreiras que impedem o acesso dos alunos com deficiência à educação.

Em 2001, partindo do mesmo princípio do Decreto de 99, a Resolução CNE/CEB nº2/2001 definiu que as escolas devem se estruturar para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, dando condições de estudo necessárias e de qualidade a esses alunos. No mesmo ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 10.172, reafirmou a necessidade de construção de escolas de educação especial efetivamente inclusivas.

No ano de 2002, tivemos a criação da portaria de nº 2.678 do MEC, aprovando diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Em 2003, foi implementado pelo MEC, o Programa Educação Inclusiva, propondo a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, por meio da formação de gestores e educadores.

O documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede regular*, de 2004, reafirmou sobre a integração de alunos com e sem necessidades educativas especiais nas classes comuns de ensino básico. O Decreto nº 5.296, no mesmo ano, estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (SANTOS; MANGA, 2009).

No ano de 2006, foi aprovada pela ONU, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo o Brasil signatário. A Convenção definiu que os Estados-Partes deviam garantir um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino. No mesmo ano foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, uma ação promovida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos e pelos Ministérios da Educação e da Justiça em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO). O plano versou sobre a inclusão, assuntos relacionados aos portadores<sup>12</sup> de necessidades educacionais especiais e sobre as possibilidades de acesso e permanência dos mesmos no nível superior de ensino.

O ano de 2007 merece destaque pelo lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo enfoque foi a formação de professores para a educação especial, bem como a implantação de recursos físicos no que tange a permanência das pessoas com deficiência na educação superior. O plano estabeleceu o monitoramento do acesso dessas pessoas à escola por meio do Benefício de Prestação Continuada (BPC). No mesmo ano, o Decreto de nº 6.094, pôs em prática o PDE visando atender de forma eficiente, os portadores de necessidades educativas especiais.

Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e aprovada, por meio de emenda constitucional, a convenção da

---

<sup>12</sup> O termo portador de necessidades educacionais especiais por meio de uma maior criticidade e análise etimológica tem sido raramente usado na literatura científica. O termo foi assim mantido no texto para retratar o discurso predominante na época relatada.

ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência. O decreto 6.571/2008 nem mesmo mencionou o termo Educação Especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo “Atendimento Educacional Especializado”. Ressalta-se que as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum (GARCIA; MICHELS, 2011).

A Resolução CNE/CEB 4/2009, que instituiu as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional e também enfatizou o Atendimento Educacional Especializado (GARCIA; MICHELS, 2011).

A análise cronológica e legal de parte da história da educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, bem como das lutas das pessoas com deficiência por dignidade e direitos de integração à sociedade, nos remontam algumas reflexões acerca da afirmação das diferenças e dos mecanismos de dominação e controle social existentes em nosso país desde os primórdios da colonização e que têm se aperfeiçoado a cada dia, como pôde ser observado nas legislações apresentadas.

De acordo com a história, nota-se que os primeiros institutos de educação especial foram criados por meio de asilos e manicômios; deficientes auditivos e visuais eram tirados do convívio social e isolados do restante da sociedade nestas instituições. Verificou-se que, embora as primeiras instituições de educação especial não atendiam às reais necessidades da sociedade, foram se expandindo a partir dos anos 1930 e 1940 (ALVES; DOTA, 2007).

[...] atualmente existem muitas instituições para atendimento de pessoas portadoras de necessidades especiais e, que foram criadas ao longo dos anos. No entanto, seus atendimentos foram baseados no caráter assistencialista, de uma política de favor, na qual o descaso do governo pode ser visto até nos dias de hoje, por meio de uma educação deficiente, que não consegue atingir os objetivos a que foi proposta (ALVES; DOTA, 2007, p. 07).

Acreditamos que a importância de se investigar a história e os aspectos educacionais e legais para as pessoas com deficiência e de como esses sujeitos se constituíram e foram “integrados” à sociedade, ultrapassa nosso dever como cidadãos. Trata-se de um instrumento de luta pela afirmação das diferenças.

Falou-se de minorias, das variações singulares transmitidas por essa gama de marginalizados por meio de suas lutas, suas resistências, seus conformismos, suas alegrias e seus sofrimentos. Ou melhor: falou-se de processos transversais de um “devir-deficiência” que nada tem a ver com uma identidade, uma essência, mas que diz respeito a todos nós – processos de minorização que atravessam a sociedade e que mais afetam aqueles cuja diferença está sempre reduzida à desigualdade e à consequente subjugação (LOBO, 2008, p. 431, grifo do autor).

As propostas inclusivistas precisam estar sustentadas e apoiadas pela tolerância e pelo respeito ao outro. Elas têm como ponto central o convívio com as diferenças. Propostas essas que devem abranger não só o campo político, mas também organizacional da educação. Assim, é preciso reconstruir o sistema escolar dos princípios e valores às atividades e iniciativas. Em suma, é necessário que todos compreendam que a relevância precisa centrar-se não somente no acesso ao sistema educacional como também na permanência nele (SILVEIRA; DRAGO, 2010).

[...] para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania (FREITAS, 2006, p. 167).

A análise histórica de como se constituiu o processo educacional de pessoas com deficiência bem como os marcos legais e as práticas inclusivistas em prol dessas pessoas, forneceu-nos ferramentas importantes na reflexão e entendimento sobre as trajetórias de vida dos profissionais da educação, uma vez que perante a análise cronológica feita, são claros os aspectos discriminatórios da sociedade no que tange a pessoa com deficiência. Nesse contexto, significa que esses sujeitos, focos de nossa investigação, nadaram contra uma corrente segregadora e provaram suas potencialidades numa vasta rede de possibilidades que se abre, mesmo diante, muitas vezes, de um discurso contrário, ambíguo e paradoxal.

### **3. A CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: DISCUTINDO A OPÇÃO TEÓRICA**

Não nos relacionamos com um mundo físico bruto, mas com um mundo interpretado pelos outros. O que aprendemos e tornamos nosso se estabelece inicialmente em uma relação social e significativa (VIGOTSKI, 1929)

Neste capítulo apresentamos uma breve discussão acerca da constituição subjetiva do ser humano a partir dos estudos de Vigotski e seus seguidores. Tal discussão associou-se à nossa temática de pesquisa pelo fato de que este teórico percebia o ser humano como sujeito possuidor de história e cultura. E, nesse processo dialético de mediação com os outros membros da espécie humana, também produz e reproduz a sociedade e a cultura, constituindo sua subjetividade e individualidade.

Nesse contexto, as características individuais e até mesmo as atitudes estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano, este foi construído a partir de sua relação com o meio (e por meio entenda-se algo muito amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas, mediação e interações) traduzindo a perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano, abordada por Vigotski. Pela interação social, aprendemos e desenvolvemos, criamos novas formas de agir no mundo, ampliando nossas ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo que nos recebeu, durante todo o ciclo vital (RABELLO; PASSOS, 2012).

Ao observarmos as interações sociais e os enunciados que emergem na vida cotidiana constatamos a nossa necessidade absoluta do outro. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse (JOBIM e SOUZA, 2007). Como nos traz Bakhtin (1985): “o território interno de cada um não é soberano, pois ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio” (BAKHTIN apud JOBIM e SOUZA, 2007, p. 83).

Nesse sentido, podemos salientar que



A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve (JOBIM e SOUZA, 2007, p. 83).

Assim, entendemos que o ser humano é constituído por uma dupla série de funções, as naturais, regidas por mecanismos biológicos, e as culturais regidas por leis históricas. As funções biológicas transformam-se sob a ação das culturais e têm naquelas o suporte de que precisam para constituir-se, o que as torna, em parte, condicionadas pelo amadurecimento biológico daquelas. Em condições normais de desenvolvimento biológico, as funções culturais vão se constituindo seguindo um ritmo facilmente previsível, em razão do ritmo do desenvolvimento biológico. Como nos diz Pino (2005, p. 30),

A história do homem começa na “história” natural, mas não é simples produto dela. A evolução cultural do homem se explica em razão da relação dialética que ele mantém com a natureza. É nessa relação que a natureza adquire sua dimensão histórica, ao passar a fazer parte da história humana (PINO, 2005, p. 30)

A lei geral enunciada por Vigotski denominada de “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, formula que no desenvolvimento cultural do ser humano, o plano social precede o plano pessoal. Isso quer dizer que as funções culturais, que definem a especificidade humana de *homo*, não emergem diretamente da natureza por forças das “leis” naturais que regem o desenvolvimento orgânico, como se fossem um mero desdobramento dele ou o simples produto da sua maturação. Elas surgem como resultado da progressiva inserção do ser humano nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma humana, à semelhança dos outros homens. Portanto, diferentemente do que ocorre com as funções biológicas que se inscrevem nas estruturas genéticas da espécie, as culturais inscrevem-se na história social dos homens (VIGOTSKI, 1991; 2010; 2011).

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura [...] as funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (PINO, 2000, p. 07).

Se a história social dos homens está enraizada na cultura e se em condições normais de desenvolvimento biológico as funções culturais acompanham um ritmo

“harmônico” de desenvolvimento no indivíduo: a existência de padrões biológicos fora da “normalidade” instituída, como as deficiências físicas, mentais ou sensoriais, podem ter ocasionado alterações no ritmo facilmente previsível dos processos culturais dos sujeitos envolvidos neste estudo: os professores com deficiências? A análise histórica de como se edificou a constituição do sujeito com deficiência, seja no plano social (que precede o plano pessoal) seja na escolha profissional (que imbrica o plano pessoal), consiste em ferramentas valiosas para buscar respostas a questionamentos como esse ao longo deste trabalho.

Neste contexto, como nos traz Pino (2000), Vigotski definiu cultura como produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem. Num sentido mais amplo, tudo o que é cultural é social, o que faz do social um gênero e do cultural uma espécie. Isso quer dizer que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social.

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos. Primeiro no plano social e depois no psicológico, primeiramente entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

Partindo do pressuposto de que o cultural emerge do social, as relações do homem com o meio externo, físico e social não são totalmente diretas, mas mediadas também, segundo Pino (2005), por sinais físico-químicos procedentes desse meio. A respeito do que já se conhece dos organismos portadores de um sistema nervoso, as relações desses organismos com o meio, envolvem uma vasta gama de processos complexos de codificação e decodificação dos sinais advindos do meio, determinando diferentes formas de ação. Os seres humanos diferenciam-se das outras espécies, pela capacidade de uma percepção consciente da realidade, em forma de imagens sensoriais, o que significa uma reconstituição interna do mundo externo. A percepção consciente, segundo Pino (2005), dá a nítida impressão de que existe uma correspondência, ponto a ponto, entre o que é percebido nas imagens e os objetos da realidade que elas representam.

O conhecimento do mundo externo através da produção das imagens sensoriais humanas torna-se ainda mais complexo, quando à imagem sensorial, agrega-se

uma representação simbólica a qual está ligada à invenção de sistemas de signos, ou seja, de formas abstratas, convencionais (assim chamadas por serem inventadas pelos homens e aceitas socialmente), que substituem a realidade (PINO, 2005).

A relação dos organismos com o meio depende basicamente de dois processos: sensorial, que permite a captação dos sinais advindos do meio e motor, que permite a ação do organismo a partir do processamento que o mesmo faz dos sinais que lhes são emitidos.

Pode-se dizer, então, que a relação organismo/meio depende da existência naquele de um equipamento receptor/emissor, de um sistema sinal ético e de um mecanismo de processamento (PINO, 2005, p. 145).

Os signos são sinais (físico-químicos) aos quais, uma vez padronizados, os homens conferem uma nova função: significar algo, o que pela sua natureza eles não podem fazer. Se os movimentos ritualizados (sinais) dos machos dos patos selvagens, induzem movimentos complementares nas fêmeas para constituir o “ritual de acasalamento”, isso não ocorre porque esses movimentos signifiquem algo para estas, mas porque desencadeiam nelas, de forma automática, mecanismos de reação regulados geneticamente. Ao contrário, nos humanos, se o movimento da criança de apontar com o dedo (sinal) o objeto produz na mãe uma reação complementar (motora), isso não é porque esse movimento desencadeia nela, de forma automática, um movimento complementar, mas porque ele significa algo para ela, a qual o interpreta dentro de uma pauta de padrões culturais como indicador do desejo da criança. Na espécie humana, temos então a especificidade de que ao atribuir-lhe uma significação, o Outro transforma o sinal em signo (PINO, 2005).

Diante da produção humana dos signos, estes permitem a ação sobre as pessoas e sobre si mesmo, produzindo modificações nelas e no próprio Eu. A palavra comanda as ações. E segundo Pino (2005), os processos de significação por meio dos signos, concretizam-se na vida cotidiana das pessoas, nas diferentes formas de práticas sociais, uma vez que a significação é um processo social. Elas traduzem assim a natureza semiótica e dinâmica da sociabilidade e da criatividade humanas. Segundo Pino (2005): “em outros termos, os processos de significação traduzem a dinâmica da semiose humana, a expressão da capacidade criadora do homem” (PINO, 2005, p. 149). “Bakhtin dirá que do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para

eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar” (JOBIM e SOUZA, 2007, p. 84).

Ou seja, a função original do signo é a de comunicação, permitindo a ação sobre as pessoas e sobre si mesmo. A linguagem é, antes de tudo, social. Portanto, sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão. Essa função comunicativa está estreitamente combinada com o pensamento. A comunicação é uma espécie de função básica porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento, transmite cultura, história, enfim socializa (VIGOTSKI, 2010).

É de grande importância considerar que a linguagem não se limita à fala. A linguagem à luz dos pressupostos sócio-históricos, facilita a compreensão das peculiaridades linguísticas além da fala, como por exemplo, no caso dos sujeitos surdos, que apresentam como as demais pessoas, as mesmas necessidades de uma linguagem viva e ativa que lhes permita desenvolver e conviver como seres sociais e culturais. Emerge assim, segundo Oliveira (2003), a necessidade de se buscar outros meios de aquisição de linguagem por parte dos indivíduos surdos, por exemplo, os quais valorizem o sentido visual, visto que os sonoros não são efetivos. Nas palavras de Vigotski (1989) “consiste na poliglossia, quer dizer na multiplicidade de vias do desenvolvimento da linguagem” (VIGOTSKI, 1989, p. 191).

Nesse sentido, a linguagem e o uso de signos são incorporados a qualquer ação. Com o decorrer do tempo, a linguagem vai desenvolvendo a parte cognitiva e é essencial na organização das funções psicológicas superiores. A linguagem então é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, sendo a principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Em cada situação de interação, o sujeito está em um momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação do material que obtém do mundo externo, pois, “a linguagem se converte em instrumento de um poderoso desenvolvimento de sua vida, de suas representações, emoções e vontades” (STERN, 1923 apud VIGOTSKI, 1989, p. 29).

Em seus estudos acerca das ideologias e da filosofia da linguagem, Bakhtin (2012) afirma que todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica, e que,

portanto, o domínio ideológico coincide com o domínio dos signos. Ali onde se encontra o signo, encontra-se também o ideológico e tudo o que é ideológico possui um valor semiótico.

Ora, se tudo o que é ideológico possui um valor semiótico, e tudo o que é ideológico coincide com o signo, logo o signo possui um valor semiótico. Valor esse estabelecido nos terrenos socialmente organizados, marcados pelas interações e trocas com o coletivo. Afinal,

[...] a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. [...] A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 2012, p. 34).

A consciência, segundo Bakhtin (2012), só é capaz de adquirir forma e existência nos signos criados por um grupo organizado, no curso de relações sociais. Neste contexto, a linguagem como signo característico da espécie humana, pode ser então capaz de produzir a consciência no sujeito *Homo sapiens*. Ao narrar sua história de vida, o indivíduo professor pode ser capaz de tomar consciência de suas ações, construídas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, ações essas imbricadas do caráter semiótico - das relações sociais estabelecidas pelo sujeito no cotidiano. A consciência, por sua vez, produz clareza da constituição deste sujeito como professor e como profissional com deficiência. Pretendeu-se por meio das falas dos professores com deficiência, detectar as minúcias que o constituíram como tal, uma vez que como nos diz Bakhtin (2012, p. 36): “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”.

Portanto, a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações socioculturais (JOBIM; SOUZA, 2007, p. 84).

A linguagem como signo cultural e no caso deste estudo a linguagem falada, não pode permanecer isolada da consciência. A consciência tem o poder de abordá-la verbalmente. Como nos traz Bakhtin (2012): “Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza do seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2012, p. 38).

Quando nos referimos à linguagem, não podemos perder de vista seu processo de interpretação diretamente relacionado ao psiquismo. A linguagem é base do elemento que realiza o nosso pensamento, sistema de organização interior da experiência. Como nos diz Vigotski (2010, p. 233),

[...] sempre pensamos em alguma linguagem, ou seja, falamos sozinhos e organizamos o nosso comportamento dentro de nós mesmos pela mesma maneira como organizamos o nosso comportamento em função do comportamento de outras pessoas. Em outros termos, o pensamento revela facilmente a sua natureza social e mostra que nossa personalidade é organizada pelo mesmo modelo que organiza o convívio social (VIGOTSKI, 2010, p. 233).

Como exposto pelas ideias de Vigotski, fato de grande relevância para a psicologia da linguagem, é o de que a linguagem é capaz de cumprir dois papéis distintos: de um lado coordena socialmente as experiências de indivíduos isolados e de outro constitui o instrumento mais importante do pensamento.

Ainda estabelecendo uma relação entre a linguagem e o psiquismo, Bakhtin nos instiga a pensar que a atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. Logo, o organismo e o mundo encontram-se no signo (BAKHTIN, 2012). A atividade psíquica para o autor, não pode ser definida em termos de existência, como se diria para uma “coisa”, mas em termos de significação. Da mesma maneira,

[...] se nós perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é sua significação (BAKHTIN, 2012, p. 50).

A atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo e só existe por meio dele. O pensamento, o movimento, a emoção são exprimíveis neste contexto semiótico. Logo, a palavra como representante da linguagem, e a linguagem como signo, se apresenta como fundamento, a base da vida interior do sujeito.

A princípio, a linguagem surge do grito reflexo que é absolutamente inseparável de outros sintomas emocionais e instintivos do comportamento. É fácil mostrar que em elevados estados emocionais, como o medo, a ira, etc., a linguagem é como que uma parte do complexo biológico geral dos movimentos adaptativos, parte essa que desempenha em particular a função de expressar o comportamento, por um lado, e por outro coordená-lo (VIGOTSKI, 2010, p. 230).

Neste mesmo contexto, a regulação do comportamento é mediada pela internalização das relações sociais do indivíduo com o meio pela ação dos signos.

No que tange a influência do social no indivíduo, Braga (2010), nos traz a seguinte contribuição:

[...] no desenvolvimento inicial, a atenção e a ação da criança são dirigidas pela fala do outro (fala social). Depois, a criança vai gradualmente usando a fala para afetar a ação do outro (fala comunicativa), ao mesmo tempo em que ela usa a fala para si (fala egocêntrica). Aos poucos essa fala para si passa a organizar e guiar a ação da própria criança (autorregulação) e ela aumenta em termos quantitativos (a criança fala para si como fala para outro). Aos poucos, a fala egocêntrica se internaliza, dando lugar ao discurso interno (que também é social). A internalização é, assim, um conceito que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, numa visão própria da perspectiva histórico-cultural [...] (BRAGA, 2010, p. 27).

Partindo da ideia de que a linguagem organiza o pensamento, e a palavra se apresenta como fundamento da vida interior do sujeito, a fala como signo mediador deste processo, tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores<sup>13</sup>. Segundo Vigotski (2011, p. 58): “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos [...] aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica ‘interiorizam-se’, tornando-se a base da fala interior” (VIGOTSKI, 2011, p. 58).

[...] Todas as formas superiores da atividade intelectual, igual a todas as demais funções psicológicas superiores, se tornam possíveis somente sobre a base do emprego das ferramentas de ordem cultural [...] (VIGOTSKI, 1989, p. 29).

Entendemos que a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana (VIGOTSKI, 2011). Mas reconhecemos também que o que se sabe desse processo é apenas como diria Vigotski “um esboço”. Independentemente disso, quando ousamos ouvir as vozes dos sujeitos professores com deficiência, sabemos que nas falas estão imbricados processos experienciados durante a trajetória de vida dos mesmos, e que foram internalizados, numa “atmosfera” semiótica, ou seja, marcada pelas interações sociais.

---

<sup>13</sup> A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas a partir do signo constitui um aspecto característico da psicologia humana sendo base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. A capacidade de internalizarmos cultura, de organização do pensamento através da linguagem, de atribuímos significação ao Outro a partir do signo, apropriando-se das funções de memória, atenção, percepção, imaginação e pensamento, caracterizam o que Vigotski chamou de funções psicológicas superiores.

Como nos traz Vigotski (2010),

[...] Se interpretarmos o meio social convencionalmente como um conjunto de relações humanas, fica perfeitamente compreensível a excepcional plasticidade do meio social, que quase chega a fazer dele o instrumento mais flexível da educação. A situação do contato entre os elementos do meio não é constrangida e imóvel, mas mutável, e nela as formas e contornos do meio facilmente se modificam. Combinando de certo modo esses elementos, o homem sempre cria formas e mais formas novas de meio social (VIGOTSKI, 2010, p. 72).

Além disso, vale ressaltar que

A linguagem vai além da concepção de instrumento como “meio” ou como “modo” de ação, a saber, neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/oper) ação, mas é também produto histórico, objetivado, é construtiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem) (SMOLKA, 1995, p. 14, grifo do autor).

A utilização de signos e instrumentos não se limita à experiência pessoal de cada indivíduo, mas refere-se à incorporação da experiência anterior de um determinado grupo cultural. Parafraseando Bakhtin, podemos admitir que a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente (JOBIM e SOUZA, 2007). Ao longo da espécie humana, as representações da realidade foram organizadas em sistemas simbólicos, isto é,

[...] os signos são compartilhados pelo conjunto de membros do grupo social, permitindo a comunicação, a interação e a organização do real, sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos [...] (BRAGA, 2010, p. 25).

Estabelecendo uma relação direta entre as contribuições de Vigotski (no que se refere à cultura, às relações sociais e à linguagem) e o estudo dos professores deficientes envolvidos nessa pesquisa, entendemos que ao narrar suas histórias de vida, ou seja, através da linguagem, focalizando suas lembranças pessoais, os mesmos podem ser capazes de construir segundo Cassab; Ruscheinsky (2004), uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem. Isso por acreditar que,

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana [...] As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 2012, p. 42).



Nesse sentido, o processo de constituição profissional do docente, quando refletido a partir do processo de constituição do sujeito tal como definido pela abordagem histórico-cultural, permite constatar que a constituição do professor e a conquista de sua autonomia, estão diretamente relacionadas com as experiências desse profissional, quaisquer que sejam elas, em sua trajetória pessoal, formativa ou profissional (JUNGES, 2005).

Dessa maneira, entende-se que a constituição do sujeito se dá pela unidade do natural com o cultural, tanto pelas relações sociais que estabelece com outros sujeitos quanto pelo sentido subjetivo que nelas incute. Assim como Cunha (apud JUNGES, 2005, p. 39), considera-se que o processo de constituição profissional do professor implica um processo de internalização, isto é, “aquilo que o professor vai-se tornando não é resultado apenas de influências externas ou de uma aptidão interna”. Trata-se de um processo histórico-cultural.

O olhar sobre o profissional com deficiência a partir de uma perspectiva sócio-histórica, pode ser capaz de trazer à tona, sentimentos, significações, construções e desconstruções desses sujeitos, que uma vez internalizados, contribuem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana. Em suma, ao narrar suas trajetórias de vida, esses sujeitos se percebem produtores históricos, culturais e sociais de suas ações? Concebem de maneira consciente sua deficiência restrita ao plano biológico e, portanto não inibidora do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores?

Por meio dos depoimentos dos nossos sujeitos, por meio da linguagem falada externada e registrada em linhas, foi possível detectar a atmosfera de sua pureza semiótica e a importância da sua existência para a constituição e formação da consciência em cada história de vida de cada um dos sujeitos aqui representados. Partindo do princípio da neutralidade ideológica que a palavra nos é capaz de transmitir, buscamos nos envolver nas ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais que moldam as falas dos sujeitos, entendendo que as mesmas são capazes de “dar forma” aos sentimentos e concepções dos professores no que tange à formação profissional dos mesmos e da deficiência imbricada nesta constituição.

Por meio das falas dos sujeitos aqui investigados, acreditamos que independente de como se teceram os fios das relações sociais na vida dos mesmos, ou seja, de que forma o fato de “ser professor com deficiência”, foi interiorizado por eles, tenha esse fato ocorrido em um ambiente inclusivo ou ao contrário segregador, os indivíduos por nós estudados, transformaram sistemas ideológicos estruturalmente e historicamente excludentes, uma vez que provaram suas potencialidades na formação e constituição profissional. A palavra segundo Bakhtin (2012, p. 42): “será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados”. Acreditamos, portanto, que as funções psicológicas superiores dos sujeitos professores aqui estudados, se estabeleceram por suas experiências no plano semiótico, não sendo a deficiência inibidora deste processo, ainda que o indivíduo não tenha internalizado o fato.

No caminho de busca de respostas a essas e tantas outras questões, ou mesmo na tentativa de entender mais acerca do processo de constituição sócio-cultural de professores com deficiência, temos em mente que há a necessidade de se fazer também, uma breve análise no que tange a educação de pessoas com deficiência, pois entendemos que o processo educacional e os processos de ensino-aprendizagem daí decorrentes, também influenciam na constituição do ser humano, como demonstrou Vigotski (2011), o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual se penetra na vida intelectual daqueles que nos cercam.

#### **4. HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

Por que prender a vida em conceitos e normas?  
O belo e o feio... o Bom e o Mau... Dor e Prazer...  
Tudo, afinal, são formas  
E não degraus do Ser! (Mário Quintana).

Neste capítulo, apresentamos os resultados da revisão de literatura, no que se refere a existência de trabalhos relacionados à temática de histórias de vida de professores com deficiência. A análise foi feita a partir do banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), principalmente pela sua abrangência nacional. Além disso, utilizamos outras fontes de pesquisa, como bibliotecas virtuais.

Nessa pesquisa, foram encontradas quatro dissertações diretamente relacionadas ao estudo de trajetórias de vida de professores com deficiência. Em nível de doutorado nenhum trabalho diretamente relacionado à temática foi localizado. É de relevância citar que na realização da busca, não foi selecionado um ano base específico para a localização dos trabalhos. Sendo que as pesquisas encontradas datam a partir do ano de 2003.

Outras pesquisas foram localizadas a partir dos meios já descritos, porém não se trataram de estudos com a temática diretamente relacionada ao de nosso interesse. Alguns dos trabalhos encontrados utilizaram apenas o aporte metodológico compatível ao de nosso interesse, as histórias de vida, porém os relatos foram de profissionais sem deficiência. Outros estudos localizados trouxeram consigo o relato de docentes, entretanto utilizaram um aporte metodológico diferente. Localizamos ainda trabalhos com metodologia compatível às histórias de vida, porém com enfoque na figura do aluno deficiente estando nosso interesse voltado para o professor com deficiência.

Nos próximos parágrafos traremos os resumos de todas as pesquisas localizadas, separando-as em dois grupos: a) pesquisas que abordam temática diretamente relacionada ao trabalho – história de vida de professores com deficiência e b) pesquisas que trabalham temática proximal, abordando ou a metodologia de histórias de vida ou os sujeitos professores.

#### **a) Pesquisas diretamente relacionadas à temática de minha pesquisa:**

As pesquisas que apresentamos nas próximas linhas foram citadas sem critério de relevância, apenas em ordem cronológica de realização das mesmas.

O primeiro trabalho encontrado e intitulado *Faces e contrafaces dos educadores com deficiência*, data do ano de 2003, tendo como autora a pesquisadora Alaurinda Cristiani de Carvalho Barros. A pesquisa foi realizada dentro do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, tendo como linha de pesquisa *Saberes e Práticas Educativas*.

O estudo teve por enfoque a análise do discurso de professores com deficiência, abordando as diversas facetas de formação e profissionalização dos mesmos. A pesquisadora propôs, através da fala dos sujeitos da pesquisa, detectar os aspectos concernentes ao exercício da docência, no sentido de como esses professores concebiam suas práticas em sala de aula, e se essas relações configuraram-se numa violência discursiva em relação às suas limitações. O aporte metodológico utilizado foi o da história oral por pretender ouvir a voz das pessoas com deficiência além de permitir um aprofundamento na análise da temática. O procedimento metodológico de coleta de dados utilizado foi a observação direta e entrevista com os professores. Os sujeitos da pesquisa compreenderam 12 profissionais entre 21 a 63 anos apresentando deficiência física, motora ou visual.

A pesquisadora observou no discurso dos sujeitos a existência de violência social e preconceitos em relação às limitações dos profissionais, em detrimento do reconhecimento das capacidades e habilidades por parte dos próprios sujeitos. O estudo contribuiu para o entendimento de como esses profissionais com deficiência

se constituíram professores frente às dificuldades encontradas no cotidiano das escolas (BARROS, 2003).

O segundo estudo encontrado intitula-se *Formação e Práxis do Educador Cego ou de Baixa Visão em Manaus*, data do ano de 2008, tendo como autora a pesquisadora Catia de Lemos. A pesquisa foi realizada dentro do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas na linha de pesquisa *Formação e Práxis do Educador frente aos Desafios Amazônicos*.

A pesquisa se propôs a conhecer e compreender as dificuldades enfrentadas cotidianamente, bem como a superação dos próprios limites no desempenho pessoal e profissional de professores com deficiência visual atuantes na zona urbana de Manaus. A pesquisadora fez sua análise através dos relatos de vida dos sujeitos da pesquisa, utilizando a observação direta e entrevistas semi-estruturadas como procedimentos metodológicos de coleta de dados. A autora destacou através dos relatos de vida, uma vontade contagiante por parte dos professores com deficiência, de aprimoramento de suas qualificações para o trabalho bem como da construção e formação de novos saberes, apesar dos inúmeros obstáculos enfrentados por esses profissionais no cotidiano da escola (LEMOS, 2008).

A pesquisadora faz ainda, uma reflexão no sentido de acreditar que a inclusão é possível, uma vez que o estudo sinaliza que uma formação acadêmica e profissional de qualidade é capaz de construir cidadãos engajados pela causa da educação e por uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

O terceiro trabalho disponível cujo tema era a *Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega*, foi realizado em 2008 pela autora Biviane Moro de Oliveira, dentro do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa *Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional*.

A pesquisa se propôs a analisar a trajetória de vida de uma alfabetizadora cega, no que tange aos aspectos concernentes à construção de saberes e significações da profissional, ao longo de sua história como alfabetizadora com o sistema Braille. O aporte metodológico utilizado foi o método biográfico de história de vida sendo a

coleta de dados realizada por meio das narrativas autobiográficas (OLIVEIRA, 2008).

A autora ressaltou a busca incessante da alfabetizadora, por mobilizar toda uma atmosfera à sua volta (alunos, instituição para cegos e colegas de trabalho) no intuito de, através de suas experiências, mostrar a existência de possibilidades de exercício de sua profissão (apesar das limitações orgânicas), além da crença em uma inclusão de qualidade e de exercício de uma cidadania plena.

O estudo de Oliveira (2008) contribuiu para que essa história de vida, na sua singularidade, colaborasse para a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores, sobre a profissão docente e sobre a inclusão no que tange aos profissionais com deficiência atuantes na esfera educacional.

O quarto e último trabalho localizado, pela pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, diretamente relacionado à temática de histórias de vida de professores com deficiência, é intitulado *A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e região metropolitana*. O estudo data do ano de 2009, tendo como autora a pesquisadora Michelle Klaumann. Foi realizado dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa *Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano*.

A pesquisa abordou a trajetória de vida de professores com deficiência da rede básica de ensino de Curitiba, tratando de aspectos relacionados às relações destes profissionais com deficiência e a organização do trabalho pedagógico dos mesmos. Além da compreensão da concepção de deficiência e inclusão que se presentifica e conduzem a atmosfera do sistema escolar. Para melhor “captar” essas minúcias, a pesquisadora norteou sua análise dos dados com base em três vertentes: a deficiência atrelada à história de vida dos sujeitos entrevistados; a concepção de inclusão por parte dos sujeitos professores, a partir de suas vivências no cotidiano da escola; e a organização do trabalho pedagógico do professor com deficiência.

No que tange aos aspectos metodológicos da referida pesquisa, Klaumann (2009) faz sua análise através dos relatos de vida dos sujeitos do estudo, utilizando entrevistas semi-estruturadas como procedimento para coleta de dados. Na busca

pelos sujeitos da pesquisa, a autora ressalta ter localizado dez professores com deficiência, tendo selecionado sete para realização do trabalho. Dos sete profissionais selecionados, quatro eram surdos, dois apresentavam deficiência visual e um possuía deficiência física.

Nas considerações finais de sua pesquisa a autora relatou a falta de acessibilidade, para os professores que apresentavam deficiência física, o desconhecimento da LIBRAS pelo conjunto da escola como um dos fatores que fragilizava a inclusão dos professores surdos e a falta da transcrição dos materiais a tinta para o Braille para deficientes visuais como elemento que reforçava sua exclusão no espaço escolar. A autora concluiu que a existência de preconceitos em relação à competência e habilidade desses profissionais dentro do exercício de suas práticas por parte da própria comunidade escolar, era uma ação rotineira, além do fato de sinalizar que os professores com deficiência não eram incluídos, adequadamente, no seu espaço profissional, ou seja, na escola e que os apoios pedagógicos e de acessibilidade em geral não eram garantidos aos mesmos (KLAUMANN, 2009).

Na busca por trabalhos com temas diretamente relacionados à minha pesquisa, localizamos ainda um quinto trabalho de grande relevância, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, cujo tema se refere à trajetória de vida de professores com deficiência da rede municipal do Rio de Janeiro. A referida pesquisa foi apresentada como monografia ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC –Rio, pela autora Cristina Soares Cardozo tendo sido intitulado: *Inclusão dos Professores Deficientes: um estudo na rede municipal do Rio de Janeiro* e data do ano de 2009.

O referido estudo realizou uma discussão em torno da inserção dos professores com deficiência atuantes no município do Rio de Janeiro, dentro de uma perspectiva metodológica de histórias de vida. A partir das vozes de três professoras deficientes vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, a autora se propôs a detectar as diversas facetas do processo inclusivo dessas profissionais no cotidiano da escola, buscando uma reflexão acerca da proposta da educação inclusiva em nossa sociedade desde seus primórdios e trazendo a trajetória de como se configurou a evolução do paradigma da educação inclusiva em nosso país (CARDOZO, 2009).

**b) Pesquisas com temática proximal à nossa:**

O primeiro trabalho localizado, dentro da temática de trajetórias de vida, porém de professores sem deficiência, é da autora *Kelen dos Santos Junges*, intitulado *Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores*. Os resultados do estudo foram apresentados em 2005 ao Programa de Mestrado em Educação, dentro da linha de pesquisa Ensino e Formação de Professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (JUNGES 2005).

A pesquisa de Junges (2005) versou sobre a constituição e autonomia profissional docente dentro de uma perspectiva histórico-cultural vigotskiana e alicerçada na metodologia da história oral de vida. Para a realização de sua investigação, a autora adotou a entrevista semi-estruturada como procedimento para coleta de dados. Sua análise se concentrou na fala de quatro professores atuantes na educação básica dos municípios de Porto União/SC e de União da Vitória/PR. Os relatos orais dos docentes foram analisados a partir de três eixos norteadores: percurso pessoal, percurso formativo e percurso profissional. A partir das vozes dos sujeitos, a autora considerou que o processo de constituição profissional dos docentes e de suas autonomias, atravessou toda sua trajetória de vida e esse processo se deu com base nas relações sociais estabelecidas e da maneira como foram internalizadas essas relações (perspectiva vigotskiana).

Ainda no que se refere à busca de trabalhos pertinentes à temática de meu estudo, realizei uma pesquisa na Biblioteca Setorial de Educação da UFES, no que tange às produções de dissertações e teses.

Referente a trabalhos cujo procedimento de coleta de dados tenha sido o de histórias de vida ou história oral, destaca-se a dissertação intitulada *História Oral de Vida e Aprendizagem Significativa: produção de sentidos no cotidiano escolar* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, na área de *Processos Psicossociológicos da Aprendizagem: processos grupais*, por Janete Oliveira Casagrande. O resultado do estudo foi apresentado em 2003 e tratou da investigação do processo de aprendizagem significativa na vida pessoal e



profissional de educadoras sem deficiência no âmbito do cotidiano escolar. A pesquisa se desenvolveu, segundo a autora, dentro de uma abordagem fenomenológica humanista existencial, estando calcada no estudo qualitativo, exploratório e descritivo.

A autora analisou os dados coletados em sua pesquisa através de Versão de Sentido, utilizando como unidades de significação: Cuidado, Auto-Imagem e Mosaico, as quais foram articuladas aos conceitos de Aprendizagem Significativa, Tendência Atualizante e Sentido de Vida. A articulação com os conceitos citados resultou na produção de sentidos verificados pelo cruzamento da vida profissional com a vida pessoal das educadoras colaboradoras. A autora concluiu ressaltando que os sentidos encontrados, possibilitaram uma reflexão sobre o processo de afirmação da imagem e auto-imagem da educação e da profissão docente frente à sociedade (CASAGRANDE, 2003).

Retornando ao âmbito das considerações sobre a revisão de literatura de trabalhos realizados dentro do PPGE, ressalto a última dissertação localizada, intitulada *Professores que atuam na Educação Especial: trajetórias de vida e de formação acadêmica*, desenvolvida por Maria Elisa Bittencourt Leitão e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, dentro da linha de pesquisa de *Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas* no ano de 2008.

O trabalho relatou a trajetória de vida de professores sem deficiência atuantes na Educação Especial estando o enfoque na compreensão da formação de dezessete profissionais, para o exercício em salas de aula especiais. No que tange aos aspectos metodológicos, a pesquisa se desenvolveu a partir de um estudo de caso coletivo sendo a história de vida (narrativa) dos professores, procedimento utilizado pela autora, na coleta de dados (LEITÃO, 2008).

A autora sinalizou, em sua pesquisa, que os profissionais analisados, enfrentaram dificuldades em seus processos formativos, questionando-se muitas vezes sobre as escolhas feitas, e ao mesmo tempo vivenciaram experiências que reafirmaram seus compromissos com a Educação Especial. De acordo com Leitão (2008, p. 06): “alguns passaram a ter esperanças em mudanças na área social e educacional como algo que está se fazendo e não como algo feito de uma única forma,

(re)significando o trabalho educativo de modo a possibilitar, no espaço/tempo da escola, momentos significativos de democratização do conhecimento a todos os alunos, valorizando suas diferenças e organizando novas/outras práticas pedagógicas”.

Diante do exposto, nosso estudo se propôs à análise da história de vida de professores com deficiência, atuantes na rede pública municipal de Ensino de Vitória. Vislumbramos, experenciar juntamente com os sujeitos da pesquisa, seus sentimentos, significações, construções e desconstruções ao longo de suas trajetórias de vida. Como se constituíram professores? Como enfrentaram as violências discursivas em torno da existência de uma deficiência orgânica? Quais medidas propõem para a construção de um ambiente escolar adequado à inclusão de profissionais com deficiência? Os espaços, documentos, editais, são adequados às suas peculiaridades?

Partindo do pressuposto da inexistência de pesquisas de igual teor no Estado do Espírito Santo, considere este trabalho de relevância por propor reflexões acerca da invalidade e inviabilidade dos preconceitos em torno das capacidades de profissionais com deficiência.

Através dos trabalhos já explanados anteriormente, foi possível perceber nesses profissionais com deficiência, a derrubada de muitos dos paradigmas discriminatórios da sociedade vigente, indo de contramão aos rótulos impostos de incapacidade em torno de uma deficiência. Foi possível visualizar, através das trajetórias de vida dos professores, uma busca incessante desses por uma formação acadêmica e profissional sólida.

Em suma, pretendi que o resgate da história de vida de professores com deficiência, da rede municipal de Vitória, pudesse facilitar a visão acerca do indivíduo em relação com a história de seu tempo, tornando esses sujeitos conscientes de suas ações como produtores históricos, culturais e sociais que são.

## 5. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo (GOODSON, 1992)

Neste capítulo, delineamos o percurso metodológico da pesquisa realizada. Iniciaremos com a apresentação dos objetivos a que nosso estudo se destina. É feito também um breve histórico acerca da opção metodológica de história de vida, bem como de sua relação intrínseca com a perspectiva sócio-histórica-cultural. Em seguida, abordamos aspectos relacionados ao depoimento e à entrevista biográfica, procedimento adotado por nós na coleta de dados. Por fim, apresentaremos os sujeitos que construíram essa pesquisa bem como as instituições onde os mesmos se encontram alocados, descrevendo a dinâmica de como foram tecidas/estabelecidas nossas redes de relações.

### 5.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

#### 5.1.1 Geral

- Conhecer as trajetórias de vida dos profissionais da educação, com deficiência, atuantes no sistema municipal de ensino de Vitória.

### 5.1.2 Específicos

- Conhecer que fatos ou eventos da vida destes professores contribuíram para a escolha da profissão;
- Entender as dificuldades (ou não) enfrentadas pelos professores no que tange a existência da deficiência, e se de alguma maneira esses obstáculos influenciaram mais tarde na escolha profissional;
- Compreender os obstáculos, ou não, enfrentados pelos professores com deficiência na formação profissional, desde a chegada à graduação até a atuação como professores no cotidiano das escolas;
- Perceber, na fala dos profissionais, como os alunos concebem a deficiência de seus educadores.

## 5.2 A HISTÓRIA DE VIDA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

O método de História de Vida é um método científico com toda força, validade e credibilidade de qualquer outro método, sobretudo porque revela que por mais individual que seja uma história, ela é sempre, ainda, coletiva, mostrando também o quão genérica é a trajetória do ser humano (SILVA et al, 2007, p. 34).

A ciência firmou-se como um campo de conhecimento sólido ao tentar entender o mundo através de uma sistematização e uma acumulação do conhecimento produzido sobre os fenômenos (SILVA et al, 2007). A influência exercida pelos métodos experimentais das ciências físicas e biológicas, na história das ciências humanas é evidente.

Entendemos que a ciência é historicamente construída e não se sobrepõe aos outros campos de conhecimento, como a religião e a arte, esferas igualmente úteis para compreender o homem em sua complexidade. No século XX, a neutralidade e a objetividade guiavam a ciência, mas hoje o que se vê é o reconhecimento da impossibilidade dessa neutralidade, na mesma medida em que o compromisso com a sociedade vai sendo reafirmado e suas estratégias reinventadas e estabelecidas (SILVA et al, 2007). O interesse pelos estudos qualitativos surge neste âmbito, como um movimento de ruptura que se iniciou no século XX. As mudanças trazidas pela ruptura da ciência essencialmente quantitativa se referem, segundo Bueno (2002), não somente à busca de novos métodos de investigação, mas, sobretudo, a um modo novo de conceber a própria ciência.

O momento favorece uma nova síntese que evite todas as formas de reducionismo e reificação, sejam eles econômicos, linguísticos ou culturais, uma síntese que não perca de vista a articulação entre microfísica e macrofísica do poder que reconhece que a subjetividade é ao mesmo tempo constituída e constituinte uma síntese enfim que seja centrada na teoria da práxis enriquecida pelas novas experiências e que leve a uma nova historiografia e uma nova estratégia que permita coordenar os vários movimentos sociais sem retirar-lhes a autonomia, e que a partir de uma reflexão sobre o passado e o presente prepare os caminhos do futuro (BUENO, 2002, p. 16).

Nesse sentido, uma característica importante da metodologia qualitativa é a relação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, que embora perpassada por relações de poder, constitui momento de construção, diálogo de um universo de experiências humanas (SILVA et al, 2007).

A contribuição da pesquisa qualitativa estende-se desde as fronteiras da antropologia e da etnografia, passando pela etnometodologia, a hermenêutica e diversas modalidades de estruturalismo, até as análises históricas comparadas, relatos orais, método biográfico e outras técnicas da história oral ou história de vida (GONÇALVES; LISBOA, 2007).

Emolduradas na metodologia qualitativa, as abordagens biográficas caracterizam-se por um compromisso com a história como processo de recordar, com o qual a vida vai sendo revisitada pelo sujeito. Neste contexto, a memória é algo presente na existência do homem, o que implica numa valiosa importância de seu resgate cuidadoso e ético (SILVA et al, 2007).

O método biográfico que inclui as várias modalidades de estudo com histórias de vida, constitui-se um recurso recente na área das ciências da educação. Foi empregada em larga escala, segundo Bueno (2002), nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Após esse sucesso o método sofreu um colapso súbito e radical, caindo em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos.

Após seu declínio, o aporte metodológico de histórias de vida, passa a ser novamente utilizado no âmbito da sociologia, por volta dos anos 1980. Alguns aspectos contribuíram para uma crescente valorização do método autobiográfico como, por exemplo, segundo Bueno (2002), o caráter exacerbadamente técnico da metodologia sociológica, fundamentado no axioma da objetividade e na hegemonia da intencionalidade nomotética<sup>14</sup>. De outro lado, o método biográfico corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana. Nesse sentido, segundo Bertaux (1981), histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais: das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte. “Ao relatar situações vividas, o sujeito objetiva-se a partir dos outros; são esses outros que fornecem a referência para a maneira de olhar para os eventos narrados” (OLIVEIRA, 2006, p. 255).

Segundo Silva et al (2007), a História de Vida é um método que tem como principal característica, justamente, a preocupação com o vínculo entre pesquisador e sujeito. O pesquisador que trabalha com este tipo de metodologia, ao fazer com que as pessoas confiassem nas lembranças e interpretações particulares do passado, em sua capacidade de colaborar para escrever a história, possibilita que os entrevistados, com frequência ignorados e economicamente fragilizados, adquiram dignidade e sentido de finalidade ao rememorar a própria vida e fornecer informações valiosas (THOMPSON, 1992). Trata-se portanto de penetrar nas “entranhas” e nas entrelinhas das vozes dos sujeitos, “captar” sentimentos implícitos

---

<sup>14</sup> O fundamento da abordagem nomotética está na crença de que o modelo das ciências naturais é pertinente para as ciências sociais e, em sendo assim, estas deveriam aderir à proposição de que as leis gerais que regem os fenômenos do universo são necessárias e constantes. Caberia às ciências sociais, então, descobrir as leis gerais do comportamento e das ações humanas por meio da adoção dos procedimentos metodológicos das ciências naturais.

e sensações “escondidas” que se tornam “visíveis” e ganham destaque no processo de narrar, tanto para o pesquisador quanto para o próprio entrevistado.

Há obras que nos mostram a sala de visitas de História, com os retratos emoldurados na parede, os móveis de estilo e um belo arranjo para ser visto. Mas há pesquisas que vão nos fundos da casa, às cozinhas e oficinas, que esgaravavam os terrenos baldios onde se lançam detritos, aqueles lugares onde se movem as figuras menores e furtivas (BOSI, 1984, p. 03).

O objetivo do método da história de vida é ter acesso a uma realidade que ultrapassa o narrador. Isto é, por meio da história de vida contada da maneira que é própria do sujeito, tentamos compreender o universo do qual ele faz parte. Isto nos mostra a faceta do mundo subjetivo em relação permanente e simultânea com os fatos sociais (BARROS; SILVA, 2002).

Alguns autores trabalham como sinônimos os termos “história de vida” e história oral”. Em outros casos, existe uma distinção entre os termos metodológicos, que traremos agora especificados.

Segundo Gonçalves; Lisboa (2007), a história de vida é tida como uma modalidade da história oral, definindo-a com um constructo histórico e social que utiliza diferentes técnicas de entrevista para dar voz aos sujeitos até então invisíveis.

O método da história oral utiliza diferentes técnicas de entrevista para dar voz a sujeitos invisíveis e, por meio da singularidade de seus depoimentos, constrói e preserva a memória coletiva. Pesquisadores que trabalham com história oral (*Life-Course-Forschung*) na Europa, e mais especificamente na Alemanha, utilizam as terminologias “biografia” e “trajetória de vida” como procedimentos metodológicos dessa abordagem (GONÇALVES; LISBOA, 2007 p. 05).

Já, na visão de Silva et al (2007), o método de História Oral envolve o estudo do indivíduo na sua singularidade. Esse método levanta a possibilidade de uma maior aproximação com a realidade na qual o sujeito está inserido, fazendo uso de uma pesquisa mais direcionada através de interrogatórios. Cabe ressaltar a inexistência, nesse método, da preocupação com o vínculo entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa – importante distinção com relação ao método de História de Vida.

A História de Vida é um método que tem como principal característica, justamente, a preocupação com o vínculo entre pesquisador e sujeito. Haguette (1992) sugere que o método de história de vida, dentro da metodologia de abordagem biográfica, relaciona duas perspectivas metodológicas intimamente, podendo ser aproveitado como documento ou como técnica de captação de dados. Acrescentamos, nas duas

perspectivas, a produção de sentido – importante proposta da aplicação deste método (SILVA et al, 2007, p. 05).

Ainda na visão de Silva et al (2007), dentro do quadro referencial da metodologia qualitativa biográfica, destacam-se: a História Oral, Biografia, Autobiografia e História de Vida, cada qual com seus próprios procedimentos, sendo esses independentes. A referência comum entre as abordagens que se pretendem biográficas, diz respeito somente ao que constitui o núcleo central do método: a dimensão do contar e da narrativa. No mais, o que se observa é uma ausência total de consenso entre as mesmas.

A opção metodológica pela história de vida é compatível ao perfil desta pesquisa, uma vez que permite penetrar na trajetória de vida dos sujeitos envolvidos, bem como compreender a dinâmica das relações que o indivíduo estabelece ao longo de sua existência (SPINDOLA; SANTOS, 2003). Além da adequação ao tema, a metodologia de história de vida, atende à proposta teórica deste estudo, embasado nos moldes sócio-históricos de Vigotski e colaboradores, uma vez que é histórico, dinâmico e dialético.

[...] através das narrativas de sua vida, o indivíduo se preenche de si mesmo, se obrigando a organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas: esta reflexão do si faz emergir em sua narração todos os microeventos que pontuam a vida cotidiana, do mesmo modo que as durações, provavelmente comuns aos grupos sociais, mas que dentro da experiência individual contribuem para a construção social da realidade (CIPRIANI et al, 1983, apud SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 04).

Como e por que cada sujeito da pesquisa tornou-se o profissional professor que é? A questão da identidade esclarece Nóvoa (1992), é um lugar de conflitos. É um espaço de construção dos modos de ser e de realizar a docência. Logo, a maneira como cada um ensina está diretamente ligada àquilo que somos, como indivíduos, quando exercemos o ensino. Em suma, o relato das histórias de vida traz à tona a formação dos sujeitos como produtores culturais, históricos e sociais, constituindo suas subjetividades e individualidades.



### 5.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Neste estudo adotamos a realização de entrevistas semi-estruturadas, constituindo um conjunto de depoimentos, que aportam episódios da história de vida dos profissionais investigados. Tal técnica - a entrevista - pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado (HAGUETTE, 2005). As narrativas de nossos profissionais professores serão denominadas por nós, depoimentos, uma vez que encerram fragmentos da história de vida de nossos sujeitos. Na coleta de depoimentos, o colóquio é dirigido pelo pesquisador, podendo ser muito curto, e, portanto, coletado por intermédio de um ou poucos encontros com o sujeito entrevistado. “[...] a entrevista está presente em todas as formas de coleta de dados orais, pois estes implicam sempre num colóquio entre pesquisador e narrador” (QUEIROZ, 1988, p. 20).

Acreditamos, segundo Freitas (2002), que a entrevista na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, pilar teórico dessa investigação, é marcada pela dimensão social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica.

Não se busca na entrevista uniformidade absoluta, nem padronização dos relatos, mas a riqueza que cada entrevistado tem a contar – riqueza que não se traduz na extensão das falas, mas às vezes na citação de um fato desconhecido, na descrição de um fato corriqueiro (DEMARTINI, 1992 apud CASSAB; RUSCHEINSKY, 2004, p. 15).

O procedimento de coleta de dados, adotado por nós neste trabalho, foram os depoimentos, estes reunidos pela aplicação de entrevistas biográficas semi-estruturadas. A escolha pela modalidade de entrevista - semi-estruturada biográfica - deve-se pelo fato de que é tomada em seu sentido dialógico, visando mais a construção e a reconstrução dos sentidos do que a aplicação de perguntas. Rompe com uma pretensa cientificidade que buscava respostas exatas para indagações diretas, ultrapassa tanto uma abordagem generalista, teoricista, que se satisfaz com abstrações descoladas do real, quanto uma abordagem empiricista, colada no real,

dependente da coisa vista, retratada, presa a ela, fotografada (KRAMER; SOUZA, 2008).

A entrevista biográfica se constitui a partir de uma relação dialógica entre dois ou mais locutores que compreende tensões, expectativas, sanções, proibições, conflitos, hierarquias de poder, confronto de normas e valores implícitos ou explícitos (KRAMER; SOUZA, 2008, p. 28).

A entrevista, dentro da modalidade de história de vida, é segundo Le Ven; Faria; Motta (2007, p. 215): “um momento solene, uma vez que o entrevistado concorda em desnudar sua história diante de pessoas normalmente desconhecidas – o que não é uma situação comum. Este momento da entrevista traz ainda à tona, reflexões por parte do entrevistado, o que o permite, e em certa medida o impulsiona, a tecer sua rede de relações e experiências do vivido”.

Transitando entre a entrevista no método de história de vida e a perspectiva sócio-histórica pode-se afirmar que

[...] Em análises de história de vida, pode se perceber as nuances da sociedade ou de um grupo específico de pessoas, pois o indivíduo, inserido num contexto, reflete as características deste. E é, a priori, exatamente este o nosso interesse: a relação entre o individual e o coletivo [...] (LE VEN; FARIA; MOTTA, 1997, p. 216).

Tem-se, portanto que, a entrevista na modalidade de história de vida, é capaz de captar, segundo Queiroz (1991 apud LE VEM; FARIA; MOTTA, 1997, p. 216): “o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social”. O ouvir no instante da entrevista torna possível ainda um reconhecimento e respeito recíprocos entre entrevistado e entrevistador, pessoas que estão continuamente crescendo como seres humanos, como mulheres e homens que sabem do sentido de certos atos humanos.

Ainda tecendo redes entre a opção procedimental de coleta de dados e o embasamento teórico de nossa investigação, partindo da ideia de que a linguagem é organizadora do pensamento, e a palavra se apresenta como fundamento da vida interior do sujeito, as narrativas das entrevistas têm um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores, uma vez que

[...] a narrativa é um modo de pensamento, pois ela se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que ele mantém [...] a narrativa é a ferramenta mais importante para a construção do significado em nossa

cultura, sendo assim a narrativa é um tipo de pensamento que sempre expressa um saber (BRUNER, 1997 apud VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001, p. 04).

A entrevista, sob a ótica do entrevistado, permite uma reformulação de sua identidade, na medida em que ele se vê perante o outro. Estabelecendo uma relação com nossos sujeitos professores, os mesmos podem ser capazes de se verem “criadores da história”, à medida que de alguma maneira transformaram e transformam o mundo em sua vivência, questionando elementos da vida social.

Essas pessoas, de objetos de pesquisa, se tornam sujeitos, pois percebem não só sua história de vida, mas seu projeto de vida nesse processo de auto-análise (LE VEN; FARIA; MOTTA, 1997, p. 220).

Sob a ótica do pesquisador, a entrevista de cunho biográfico torna-se além de um trabalho analítico, de cunho científico, um trabalho social. Ao tentar compreender os sujeitos entrevistados, a partir da história de vida dos mesmos, o pesquisador auxilia o entrevistado a compreender-se enquanto agente de transformação social (LE VEN; FARIA; MOTTA, 1997). De forma ainda mais ampla, a entrevista produz no pesquisador, uma reflexão sobre sua própria vida, já que

[...] Os diferentes pontos de vista, concepções de mundo e modos de atuação proporcionados pelo entrevistado suscitam no entrevistador uma reflexão sobre si mesmo e novos questionamentos sobre sua experiência e projeto de vida. Assim sendo, podemos inferir que os indivíduos não continuam os mesmos após a realização de entrevistas de história de vida (LE VEN; FARIA; MOTTA, 1997, p. 221).

Optamos pela modalidade semi-estruturada de entrevista, uma vez que segundo Kramer; Souza (2008), a rigidez na estruturação da entrevista, pode inibir a memória e o fluir das ideias do entrevistado, ficando as respostas reduzidas, sem continuidade e sem eco no interlocutor. Além disso, nessa proposta

O roteiro para entrevista semi-estruturada não se constituiu em seqüência rígida de questionamentos e dados a serem relatados, mas apenas como um roteiro dos itens principais a serem abordados, para a orientação do próprio sujeito (JUNGES, 2005, p. 61).

É de relevância ressaltar que, na entrevista biográfica, não é suficiente apenas o discurso verbal do entrevistado. Existem ainda por além dos fatores linguísticos do enunciado do sujeito, os caracteres extraverbais que devem ser avaliados e “sensivelmente” percebidos, por parte do pesquisador.

A entoação exerce um papel fundamental na constituição dos sentidos que envolvem atos de fala e dão forma a eles. É essencialmente sensível a

todas as vibrações do ambiente social que envolve o falante. Daí a importância de o pesquisador registrar a atmosfera afetiva que envolve as entrefalas e os entretextos, os não-ditos que estão presentes no gesto, no olhar, na entoação e no corpo, pois tudo isto é parte integrante do sentido do diálogo (KRAMER; SOUZA, 2008, p. 29).

Encerrando o âmbito das considerações acerca dos procedimentos metodológicos, as entrevistas com os sujeitos dessa pesquisa foram realizadas em seus respectivos locais de trabalho, ou mesmo em locais escolhidos pelos entrevistados, tendo sido entregue para cada um, duas cópias do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, disponível nos apêndices, ao final do trabalho. Uma cópia deste documento ficou sob posse do próprio entrevistado tendo sido a outra arquivada pelo pesquisador.

#### 5.4 CAMPO DE ESTUDO

O conhecimento da existência de profissionais com deficiências atuantes no sistema público municipal de ensino de Vitória foi pontual na escolha por essa municipalidade.

É de relevância citar que a incidência de concursos públicos nos últimos anos, voltados para o preenchimento do quadro de profissionais da educação no município de Vitória, foi também fator relevante na decisão pelo campo de estudo.

No ano de 2007, foi aprovada e sancionada, na forma do Art. 113, inciso III, da **Lei Orgânica do Município de Vitória**, a **Lei nº 6. 896**, dispondo sobre o percentual reservado às pessoas com deficiência nos Concursos Públicos da Prefeitura de Vitória. **Art. 1º.** Fica reservado às pessoas com deficiência, o percentual de 5% (cinco por cento) das vagas de cargos estabelecidas em edital de concurso público promovido pela Prefeitura de Vitória (VITÓRIA, 2007).

A criação da Lei nº 6.896/07 garante, pelo menos no plano teórico, acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, passando então a compor os

editais para Formação de Cadastro de Reserva em cargos da área de Educação e do quadro geral da Prefeitura de Vitória.

Uma vez definidos os parâmetros para a escolha do campo de estudo, procuramos a Gerência de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, no intuito de conhecer quais as escolas e/ou estabelecimentos da repartição pública contavam com profissionais com deficiência efetivos, atuando na área da educação, no ano de 2012, ano em que realizamos o estudo.

Obtivemos inicialmente através da pesquisa junto à Secretaria de Educação, os seguintes dados:

**Quadro 01:** Servidores com deficiência do Magistério atuantes na Prefeitura de Vitória em 2012

REPARTIÇÕES PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA	NÚMERO DE PROFISSIONAIS EFETIVOS COM DEFICIÊNCIA	SEXO
CMEI <sup>15</sup> Georgina Trindade de Faria	01	FEMININO
CMEI Maria Goretti Coutinho Cosme	02	FEMININO
CMEI Reinaldo Ridolfi	01	FEMININO
EMEF <sup>16</sup> Álvaro de Castro Mattos	01	MASCULINO
EMEF Eliane Rodrigues dos Santos	01	FEMININO <sup>17</sup>
EMEF Heloisa Abreu Judice de Mattos	01	FEMININO
EMEF José Lemos de Miranda	01	FEMININO
EMEF Marechal Mascarenhas de Moraes	01	MASCULINO
EMEF Marieta Escobar	01	MASCULINO
EMEF Orlandina D'Álmeida Lucas	01	MASCULINO
EMEF Octacilio Lomba	01	MASCULINO
Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação – GFDE	01	FEMININO
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	

<sup>15</sup> Centro Municipal de Educação Infantil.

<sup>16</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental.

<sup>17</sup> A profissional em questão atua em duas das repartições públicas apresentadas na tabela, exercendo cargos distintos em cada uma das instituições, totalizando doze profissionais da educação e treze cargos efetivos.

A escolha dos estabelecimentos públicos para a investigação dependeu exclusivamente dos profissionais que atuavam nestes locais. Primeiramente estabelecemos contato com os sujeitos a fim de apresentar-lhes os objetivos da pesquisa, pretendendo o estudo das trajetórias de vida de quatro profissionais com tipos distintos de deficiência. A partir da disponibilidade dos profissionais e desejo dos mesmos em fazer parte de nosso estudo, foram definidos os estabelecimentos para a investigação, estando os professores escolhidos, alocados em quatro distintos locais dentro da listagem das unidades escolares disponibilizada no Quadro 01.

É de relevância ressaltar que não citaremos os nomes das unidades escolares a que pertencem cada um dos profissionais envolvidos nesta pesquisa, como forma de preservar o anonimato e identidade dos sujeitos investigados evitando qualquer forma de identificação do colaborador no corpo deste trabalho.

## 5.5 SUJEITOS DO ESTUDO

Partindo dos pressupostos do objetivo geral deste estudo e também por intermédio da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, através da Gerência de Recursos Humanos, identificamos em quais áreas da educação atuavam esses profissionais e em quais cargos estavam alocados. O Quadro 02 foi elaborado a partir dos dados levantados:

**Quadro 02:** Cargo/Atuação dos Servidores com deficiência do Magistério, efetivos na Prefeitura de Vitória em 2012

<b>CARGO – ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS</b>	<b>NÚMERO DE PROFISSIONAIS DEFICIENTES EFETIVOS</b>	<b>SEXO</b>
Professor de Educação Básica – Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano	04	FEMININO
Professor de Educação Básica – Dinamizador – Professor de Educação Física	02	FEMININO
Professor de Educação Básica – Professor de Língua Portuguesa	02	MASCULINO
Professor de Educação Básica – Função Pedagógica	02	FEMININO
Professor de Educação Básica – Professor de Matemática	02	MASCULINO
Professor de Educação Básica – Professor de Música	01	MASCULINO
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	

Os dados a nós disponibilizados por intermédio da Secretaria de Educação, não nos forneciam informações para a identificação dos tipos de deficiência de cada profissional. O desconhecimento *a priori* da deficiência dos professores, nos trouxe receio em como contatá-los em suas respectivas escolas. Decidimos então, que o contato inicial, seria por intermédio de ligações telefônicas para as escolas onde estes sujeitos estavam alocados e posteriormente, veríamos a conveniência de visita pessoal às escolas.

Por meio das ligações iniciais feitas às escolas, conseguimos “otimizar” o tempo de nossa pesquisa, uma vez que fatos curiosos e decisivos nos ocorreram por intermédio dos telefonemas. Em todas as escolas, as informações a respeito dos sujeitos professores nos foram prestadas diretamente por pessoas responsáveis pela coordenação pedagógica ou da direção escolar.

Em uma das escolas contatadas, a profissional de nosso interesse encontrava-se em licença maternidade. O que nos chamou a atenção neste caso é que a pessoa que nos confirmou o afastamento da professora, estranhou a nossa utilização do termo “deficiente” para a profissional que procurávamos, alegando que a “professora dela” era brilhante, dava excelentes aulas de educação física e que por isso, muito

pelo contrário, não apresentava nenhum tipo de deficiência e que, portanto estávamos na escola errada.

Em uma segunda escola contatada, a profissional encontrava-se em benefício das Licença-Prêmio<sup>18</sup>, e, portanto seria inviável para nossa pesquisa o aguardo do término de seu período de afastamento.

Um terceiro fato ocorrido que consideramos de grande relevância ressaltar, foi que em uma das escolas investigadas, a profissional que procurávamos complementava sua carga horária como servidora pública, na biblioteca da escola. Conseguimos conversar diretamente com outra funcionária da biblioteca, mas infelizmente a professora, naquele dia, já havia cumprido suas atribuições e não se encontrava mais no local. O fato marcante foi que ao buscarmos informações da profissional com deficiência com sua colega de trabalho, a funcionária da biblioteca foi enfática ao afirmar que não deveríamos prosseguir nossa pesquisa, pois segundo ela, a professora apresentava grau leve de deficiência intelectual, mas não se “via deficiente”. Segundo a funcionária, poderíamos até certo ponto “ofendê-la” com essa denominação. Diante do exposto, decidimos por não mais contatar a profissional, preservando seus direitos e princípios éticos bem como sua constituição humana.

Nossa busca por conhecer os profissionais com deficiência, atuantes nas escolas municipais de Vitória, seguiu felizmente rumos promissores e dos treze profissionais listados pela Secretaria de Educação, conseguimos um contato efetivo e bem sucedido com quatro deles sendo dois deficientes visuais e dois deficientes físicos.

Nossa pretensão inicial era o estudo da história de vida de três profissionais. Ao qualificarmos o projeto que deu origem a essa dissertação, a banca examinadora sugeriu cinco sujeitos. A partir das opiniões pertinentemente apresentadas pela banca, os rumos de nossa pesquisa trilharam pelo número sugerido, porém devido aos fatos anteriormente relatados, tanto em relação às licenças (ausência por maternidade ou premiação por assiduidade) quanto no que tange às dificuldades enfrentadas na aceitação de alguns dos profissionais sobre a sua condição de deficiência, nosso grupo foi composto por quatro profissionais. Vale ressaltar ainda o

---

<sup>18</sup> A Licença-Prêmio é um benefício concedido após cada decênio ininterrupto de exercício prestado ao Município de Vitória. Corresponde a um mês de licença, a título de prêmio por assiduidade, com remuneração do cargo efetivo.



fato de que alguns profissionais chegaram a conversar conosco, num primeiro momento, mas depois por motivos desconhecidos preferiram não permanecer como sujeitos de nosso estudo.

A escolha por conhecer a história de vida destes quatro profissionais se deu por livre-arbítrio, aceitação e disponibilidade dos mesmos em contribuir para a pesquisa. Dos treze sujeitos listados pela Secretaria de Educação, nenhum deles apresentava deficiência do tipo auditiva, sendo o restante do montante correspondente a profissionais com deficiência física, deficiência visual e deficiência intelectual.

## 6. OS SUJEITOS DO ESTUDO: VIDAS QUE COMPÕEM HISTÓRIAS

Nada grandioso pode-se fazer na vida sem um sentimento  
poderoso

(Vigotski)

Uma vez delineados os caminhos para que nosso grupo fosse constituído, pretendemos neste capítulo apresentar os dados coletados, por meio das trajetórias de vida dos sujeitos investigados. Por se tratar da metodologia de história de vida, o que aqui nos é relevante é o ponto de vista do professor. O objetivo desse tipo de estudo (o de histórias de vida) é justamente apreender e compreender a vida do sujeito conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator. Nessa perspectiva, segundo Glat (1989 apud SPINDOLA; SANTOS 2003): “quem faz a avaliação não é o pesquisador, e sim o sujeito [...] o pesquisador e o sujeito se completam e modificam mutuamente em uma relação dinâmica e dialética” (SANTOS, 2003, p. 03)

Assim sendo, segundo Vaz; Mendes; Maués (2001), as narrativas são saberes que possibilitam caracterizar, compreender e representar a experiência humana. O “contar histórias” introduz e cristaliza significados, criando uma “atmosfera” de diálogo intersubjetivo (do entrevistado consigo mesmo e até mesmo do entrevistado com o pesquisador), permitindo aos sujeitos negociarem significados em comum. Pois,

[...] Existe na narrativa sempre a possibilidade de negociação cultural, pois diferentemente de argumentos, provas ou proposições, nas narrativas consentimos com certa facilidade versões concorrentes de uma mesma história (SHULMAN, 1992; apud VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001, p. 4).

A partir da ideia acima explicitada, temos em mente que a nossa interpretação das narrativas dos sujeitos aqui investigados é apenas uma dentro da vasta rede de outras conclusões, indagações e interpretações possíveis por parte do leitor, não limitando o caráter quase que universal que as narrativas possuem.

Os depoimentos serão apresentados e analisados em ordem cronológica de realização.

A fim de preservar a identidade e privacidade dos sujeitos colaboradores de nosso estudo, utilizaremos nomes fictícios para representá-los em suas falas e pretendendo alcançar as minúcias que a metodologia de história de vida nos é capaz de proporcionar, colocando-nos em nosso papel de expectadores de suas experiências, objetivando transmitir ao leitor os sentimentos, *insights*, significações, construções e desconstruções dos sujeitos professores com deficiência, as entrevistas serão apresentadas na íntegra.

Optamos por não fazer a correção das falas, no que se refere ao padrão formal e correto da língua portuguesa (conjugações verbais, concordâncias verbais e nominais, vícios de linguagem, gírias etc.) como forma de preservar a especificidade cultural e a autoria na produção de linguagem de cada um dos sujeitos e a própria especificidade que a metodologia de história de vida possui. Adotamos apenas a utilização de pontuações (como vírgulas, pontos finais, reticências etc) para facilitar o entendimento do leitor no momento da leitura e das ideias transmitidas pelo entrevistado. Posteriormente, as falas foram refletidas numa perspectiva dialética sócio-histórica.

Decidimos identificar nossos sujeitos, por nomes de flores e antes de justificarmos nossa escolha, instigamos uma reflexão a partir dos belos versos de Arthur Rimbaud, poeta francês falecido em 1891 :

### **Flores**

De um pequeno degrau dourado -, entre os cordões  
de seda, os cinzentos véus de gaze, os veludos verdes  
e os discos de cristal que enegrecem como bronze  
ao sol -, vejo a digital abrir-se sobre um tapete de filigranas  
de prata, de olhos e de cabeleiras.

Peças de ouro amarelo espalhadas sobre a ágata, pilastras  
de mogno sustentando uma cúpula de esmeraldas,  
buquês de cetim branco e de finas varas de rubis

rodeiam a rosa d'água.

Como um deus de enormes olhos azuis e de formas  
de neve, o mar e o céu atraem aos terraços de mármore  
a multidão das rosas fortes e jovens.

Arthur Rimbaud

Como as belas e fortes rosas do poema, assim são os nossos sujeitos professores. Sujeitos esses donos de belas histórias, histórias de superação, de exemplo, de luta, de força. Flores que resistiram bravamente às intempéries do preconceito, da exclusão, da ignorância imersa em discursos vazios de uma sociedade historicamente estigmatizadora. Flores que desabrocham todos os dias, inebriando e ensinando com seus aromas, trazendo amor e esperança em seus jardins da vida.

## 6.1 A HISTÓRIA DA GÉRBERA

Gérbera foi nossa primeira entrevistada. A entrevista aconteceu no dia 10 de Julho de 2012, no local de trabalho da pedagoga. O contato com nossa entrevistada se deu a priori por telefonema. Nosso primeiro contato foi muito positivo. Gérbera se mostrou extremamente simpática e disposta a contribuir com nossa pesquisa bem como com sua vivência, nas reflexões que nos propomos a fazer e proporcionar com este trabalho.

Após o contato inicial (via telefone), trocamos nossos endereços eletrônicos, e por esse meio marcamos a entrevista para o dia já citado. Chegando ao local da entrevista fui muito bem recebida tanto por Gérbera quanto pelas colegas de trabalho da entrevistada. Por sugestão da própria Gérbera, preferimos gravar a entrevista em outro local no mesmo prédio, fora da sala da pedagoga, a fim de evitar “atrapalhar” o andamento do trabalho das demais colegas de sala bem como impedir possíveis ruídos que prejudicassem a qualidade da entrevista.

Em mãos com o roteiro de entrevista (APÊNDICE A) antes de iniciá-la, procurei dar um direcionamento à entrevistada apresentando-lhe questões disparadoras para a nossa conversa.

Uma vez norteados os caminhos, iniciamos nossa entrevista. Apresentaremos a seguir as falas<sup>19</sup> na íntegra. A análise e reflexão das histórias relatadas pelos sujeitos professores se darão em capítulo posterior.

*Gérbera - Eu sou Gérbera, nasci em Castelo, Espírito Santo, minha data de nascimento é 29/05/1967 e tenho 45 anos. Minha vida de infância até a adolescência foi morando lá na roça mesmo no interior de Castelo. Nasci na roça e vivi lá até meus 14 anos. Meus pais, eles tiveram três filhos com deficiência física. Não tem assim um diagnóstico correto, assim, que diz qual é o problema, se é uma síndrome, é um nanismo. Qual é o problema físico, o diagnostico correto? Não tem. Assim, por que a gente foi para o Rio, aí uma equipe médica fez vários exames na gente para diagnosticar o porquê dos três filhos com a mesma deficiência e aí não conseguiram identificar e procurar encontrar dentro da medicina, qual seria o diagnóstico correto da nossa deficiência. A única coisa que eles diziam, é que era algo genético. De repente de algum parente bem lá atrás, porque a gente é uma família de descendentes de italiano com português, então de repente pode carregar um gene, assim na junção dos dois aconteceu isso, mas a deficiência em si é só nos ossos, na formação dos ossos, dos órgãos não, os órgãos são normais, mas os ossos não são, e aí por conta de muitas cirurgias, atrapalhou no crescimento e tivemos que fazer várias cirurgias porque quando a gente nasceu, andava assim se apoiando nas coisas. Não tem uma firmeza nos quadris, então andava se apoiando. Aí, com a cirurgia e depois com a fisioterapia, que a gente foi andar se apoiando, eu falo na bengala, tem gente que fala muleta, eu falo bengala. Então são três filhos com a mesma deficiência. É, bom... E aí, o que fazer? Três filhos, meus pais assim, sempre muito fortes mesmo. “Não eles vão estudar”<sup>20</sup>, porque mental a gente não tem nada, só no osso mesmo, na formação dos ossos. Aí, fomos estudar! Mas que luta! Porque a gente, eu fiquei um certo período da minha vida sem andar por causa da cirurgia. Até andar de bengala demorou bastante tempo, assim, certo tempo. Aí,*

---

<sup>19</sup> As falas dos sujeitos foram redigidas com destaque em itálico diferenciando-se das falas da pesquisadora que se apresentam sem itálico.

<sup>20</sup> Fala dos pais de Gérbera, segundo a entrevistada.

a gente ficava na dependência de alguém carregar, de ajudar, porque a gente morava na roça então tinha que ir de carro com o meu tio até Castelo para estudar, aí lá ele tinha que me pegar e levar dentro da sala e me sentar na cadeira. Então eu fiquei um período assim. Depois, quando eu consegui andar de bengala tinha 11 anos. Foi nesse período que eu consegui me locomover melhor, andar melhor, aí não foi tão difícil. Mas a única coisa difícil eram as escadas, mas sempre tinha alguém para poder colaborar, sempre tinha alguém, minha prima... Eu nunca andava sozinha, isso aí eu não tenho o que reclamar. Sempre tive essa sorte na vida. Aí a gente estudou, meus irmãos são mais velhos do que eu, sou a mais nova, só que em Castelo só tinha até a 8ª série que naquela época ainda era em série. E agora, o que fazer para continuar os estudos? Nisso, meus tios que também irmãos do meu pai, que eram muitos irmãos, eles se juntaram entre eles e fizeram uma casa aqui em Vitória. Aí os filhos deles e do meu pai também vieram para Vitória. Aqui que foi mais difícil porque tinha que pegar ônibus para estudar, não foi fácil! Foi uma batalha, mas assim contando com a ajuda de um, a ajuda de outro para subir e descer do ônibus, deu certo. E a escolha da profissão, qual o curso que a gente iria fazer? Eu desde criança, eu gostei de brincar de escolinha e eu gostava de dar aula. Aí eu tenho uma prima que ela é deficiente mental e ela queria aprender, só que ela ia para a escola só que não conseguia aprender. E o que eu fazia? Eu dava aula para ela, pegava o quadro e ficava ensinando ela: "Você vai aprender, você vai aprender!"<sup>21</sup> e ela aprendeu mesmo, aprendeu a ler e a escrever e o que ela mais gostava era de matemática. Ela só queria estudar matemática e até hoje fica assim: "Gérbera, você tem um livro?"<sup>22</sup> Aí eu levo o livro para ela. Ela me tem como professora dela. Depois eu ensinei uma também, ela ia para a escola mas não conseguia estudar e eu amava brincar disso! Para mim era uma brincadeira fazer isso! Ensinar era uma brincadeira uma diversão! Aí os meus irmãos escolheram fazer bioquímica, todos os dois, então eu falei assim: "Também vou fazer bioquímica"<sup>23</sup>, só que eu não tenho nada a ver com a área biológica, nada a ver. Aí eu perguntei pro meu irmão: "Vai ter que aprender a tirar sangue? Vai ter que mexer com sangue?"<sup>24</sup> e ele: "Vai"<sup>25</sup>, "Ah, então não quero não."<sup>26</sup>. Aí o meu primo, ele

<sup>21</sup> Fala de Gérbera para sua prima com deficiência mental.

<sup>22</sup> Fala da prima de Gérbera para a entrevistada.

<sup>23</sup> Fala de Gérbera para os irmãos.

<sup>24</sup> Fala de Gérbera para um dos irmãos.

<sup>25</sup> Resposta do irmão de Gérbera para a entrevistada.

tinha uma namorada psicóloga, aí eu conversei muito com ela. E ela, “O que você gosta de fazer?”<sup>27</sup>. “Eu sempre gostei muito de dar aulas, de brincar de escola”<sup>28</sup>. “Então tem que fazer pedagogia”<sup>29</sup>. “Pedagogia, mas como eu vou dar aula?”<sup>30</sup> e ela: “Que nada, isso não é obstáculo para você! Vai fazer sim!”<sup>31</sup>. “Então tá, vou fazer pedagogia.”<sup>32</sup>. Graças a Deus que eu fiz pedagogia. De tanto falar, mas é uma profissão muito bacana, muito bonita, lidar com crianças, com professores... Eu gosto, apesar da gente ter muitos problemas na escola. É uma profissão que eu gosto, daquele movimento de crianças, alunos, resolve aqui resolve lá, a escola é muito agitada, mas é o que eu gosto de fazer. Eu não me vejo em outra profissão não. Então os dois fizeram bioquímica e eu fiz pedagogia. Aí na faculdade foi mais tranquilo porque aí meu irmão já tinha carro, meu pai tinha comprado um fusquinha, aquele fusquinha foi uma bênção porque aí levava eu e meu irmão para trabalhar. Meu irmão aprendeu a dirigir e ele me levava para a faculdade. Ia me levar e buscar, aí foi bem tranquilo. Foi uma fase bem tranquila de faculdade. Aí fiz na UFES pedagogia, foi muito bom, nada que reclamar. Aí depois, eu consegui um estágio como professora no SESI. Aí trabalhei no SESI de Jardim da Penha e no de Maruípe. Aí fiquei dois anos trabalhando como professora, dando aula mesmo, mas junto com outra professora. Mas às vezes eu ficava sozinha com a turma e depois quando eu terminei o curso de pedagogia, o SESI me contratou como pedagoga e como diretora de um centro de atividade lá em Campo Grande. Então eu atendia em Campo Grande e em Maruípe. Era muito corrido, dois cargos, era muita coisa. A escola de Campo Grande era muito grande, a creche, que era creche na época, e o cargo de Maruípe, que lá também não era pequena. Mas depois uma outra pedagoga foi atender o cargo, eu fiquei só em Campo Grande. Aí ficou melhor. Depois eu deixei o SESI porque eu queria trabalhar em duas escolas que eu achava que assim, que em duas escolas, eu teria chance de poder ganhar mais e conhecer também outros profissionais, trabalhar num município, em outro, conhecer as realidades. Aí fiz o concurso de Cariacica né, entrei, fui trabalhar numa EMEF e depois eu fiz Vila Velha. Aí passei também e fui trabalhar de 5ª a 8ª. Então de

<sup>26</sup> Resposta de Gérbera a um dos irmãos.

<sup>27</sup> Fala da namorada do primo de Gérbera para a entrevistada.

<sup>28</sup> Resposta de Gérbera à namorada de seu primo.

<sup>29</sup> Fala da namorada do primo de Gérbera para a entrevistada.

<sup>30</sup> Fala de Gérbera para a namorada de seu primo.

<sup>31</sup> Fala da namorada do primo de Gérbera para a entrevistada.

<sup>32</sup> Fala de Gérbera para a namorada de seu primo.

*manhã eu trabalhava na época de 1ª a 4ª e a tarde eu trabalhava de 5ª a 8ª. Aí fiquei 9 anos em Vila Velha e em Cariacica. Praticamente eu estou lá até hoje porque eu estou permutada, então eu fiz a permuta de ficar o dia todo aqui. Aí, depois de um certo tempo eu fiz o concurso de Vitória aí passei e deixei Vila Velha. Então fiquei em Cariacica de manhã e à tarde em Vitória com educação infantil, EMEF de manhã e à tarde educação infantil, eu que sempre trabalhei com EMEF será que vou acostumar trabalhar com educação infantil? Eu não largo educação infantil por nada! É uma delícia trabalhar com criança pequena. É muito bom e eu estou aqui trabalhando na equipe de alfabetização. Agora eu sinto muita falta. De vez em quando eu vou lá para ver as crianças, abraçar, conversar um pouquinho para matar a saudade e esse trabalho está sendo um trabalho também muito bom, porque estou conhecendo outras escolas, outras realidades que não eram as minhas, apesar de ser uma escola do mesmo município mas são profissionais diferentes, uma realidade diferente e eu estou aprendendo muito também, então esse trabalho que a gente faz é um trabalho de aprofundamento, acompanhamento das escolas dentro do ciclo. O ciclo inicial de aprendizagem já inclui a criança de seis anos do ensino fundamental aos nove anos. Já inclui essas crianças aí a gente faz um estudo para saber o que acontece como é o percurso, o nível de aprendizagem dessas crianças, os espaços, tempo, a gente conversa sobre tudo isso e esse período de três anos, como que ele deve se constituir, o que a gente tem que garantir enquanto currículo prescrito, currículo vivido. Nesses três anos do ciclo, então é um trabalho bom, assim eu gosto de desafios eu gosto de novidade, não gosto de rotina não. Aí eu digo sempre quando a escola está muito parada, que demora ter movimento: “Gente tá parado demais, eu não sou calminha demais, paradinha não, vamos fazer um movimento alguma coisa diferente, vamos trabalhar”<sup>33</sup>. Aí junta os professores, reunião, sempre tem que ter uma pessoa para puxar, articular, poder fazer acontecer e eu gosto desse trabalho.*

---

<sup>33</sup> Fala de Gérbera para as pessoas da escola.



*O que mais agora...*

*Eu fiz o curso de pedagogia, mas é uma coisa interessante para mim. É que eu nunca fiquei satisfeita com aquilo que eu já fiz, eu tenho que continuar estudando. Aí tem varias formações né, várias especializações e fiz duas pós- graduações também, uma em gestão escolar e a outra em planejamento educacional, mas esse período todo eu nunca parei de estudar e cada vez que eu estudo eu chego a conclusão que eu sei menos, tenho que aprender mais, por mais que eu leia, que eu faça curso, que eu faça de tudo e eu, assim, minha mãe me diz: “Eu não sei o que acontece com você Gérbera, você quer abraçar o mundo inteiro. Para que estudar menina, vai descansar, vai viajar”<sup>34</sup>. Mas assim, isso me satisfaz, fazer isso, estudar, trabalhar sempre querer fazer outros cursos, aprender mais um pouquinho, não parei não, estou caminhando aí para outros estudos também, então fiz essas pós graduações.*

*E o que mais a gente pode falar...*

*Aos locais, como eu me adapto aos locais, porque na verdade a sociedade ela não está preparada para o deficiente, pessoas com deficiência, e antes na escola, só tinha eu de deficiente, não tinha alunos porque esses alunos se concentravam onde, na APAE<sup>35</sup>, na Pestalozzi<sup>36</sup>, eu então ficava em casa. Então assim, na minha vida eu*

<sup>34</sup> Fala da mãe de Gérbera para a entrevistada.

<sup>35</sup> Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais.

<sup>36</sup> Segundo Junior (2011), o Brasil, na primeira metade do século XX, não atuou na promoção de novas ações voltadas para as pessoas com deficiência, ampliando de forma tímida, os institutos para cegos e surdos. As poucas ações atendiam uma pequena parcela das pessoas com deficiência, restringindo-se ao público com deficiência visual e auditiva. Diante do exposto, a sociedade civil batalhou pela fundação de organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954). Por inspiração do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), foi fundado em 1926, o Instituto Pestalozzi de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul. A influência do pedagogo Pestalozzi ganhou força e impulso, no entanto, foi somente com a chegada da educadora e psicóloga russa, Helena Antipoff, que veio trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, a convite do Governo de Minas Gerais, que o atendimento ao deficiente intelectual ganhou impulso definitivo. A atuação de Helena foi marcante nas áreas da assistência, da educação e da institucionalização do deficiente intelectual, no Brasil. Em 1932, foi criada em Belo Horizonte, a Sociedade Pestalozzi; no

*sempre tentei me adaptar ao meio e nunca o meio se adaptou a mim. Eu tento me adaptar ao meio e todos os obstáculos que eu encontrava, eu enfrentava. Se era escada ou não, eu vou subir. Então, assim, eu nunca esperei acontecer, eu sempre fui em frente para poder lutar e pular por cima daqueles obstáculos para vencer. Isso vem muito dos meus pais, quando às vezes a gente desanimava, o cansaço vem, a dificuldade vem, os problemas vem, aí eles sempre falavam de força, “Não desanima não, vais conseguir na vida. É assim mesmo, tem que enfrentar”<sup>37</sup>. Então eles sempre falavam: “Tem que enfrentar. A gente vai conseguir vencer. Não, você vai conseguir vencer, não desanima não”<sup>38</sup>. Então a gente teve muito isso dos pais e tem até hoje que eles são vivos, a gente tem isso até hoje deles. Minha mãe sempre dizia assim, “Meus filhos não têm problemas, eles são normais”<sup>39</sup>. Os olhos das pessoas são diferentes, tem essa deficiência e todo mundo é diferente, mas a gente tem algo a mais de diferente, nós três. E minha mãe: “Meus filhos não têm nada, são normais. Não têm problema nenhum, vão vencer”<sup>40</sup>, e a gente conseguiu vencer. Os meus irmãos, os dois trabalham na secretaria de saúde, têm uma farmácia, os dois têm pós, cada um tem seu carro, cada um tem sua casa, meu irmão casou, tem filhas, minha irmã casou não teve filho. Eu casei, só que não deu certo. É muito complicado e eu sou muito atirada, muito pra frente, então eu acho que isso incomodava um pouco. A gente tem que estar correndo atrás, eu sou bem pra frente, eu vou e faço, coloco a mão na massa, vou na frente e resolvo e para isso o homem é mais avoado né, eles ficam bravos e no meu caso era assim. Meu ex-marido ficava bravo, mas tudo bem, aí eu divorciei, estou na minha casa em frente à casa da minha irmã e a gente consegue superar. Um ajuda o outro, nós somos muito unidos. Uma família bem unida, de um ajudar o outro. Isso porque meus pais sempre falavam também em um ajudar o outro. A gente cresceu ouvindo isso, um ajudar o outro, pega sua irmã, pega seu irmão, faz por ela, faz por ele, sempre foi assim, essa ajuda um pelo outro.*

---

ano de 1948, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro e, no ano de 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo.

<sup>37</sup> Fala dos pais de Gérbera para a entrevistada e os irmãos.

<sup>38</sup> Fala dos pais de Gérbera para a entrevistada e os irmãos.

<sup>39</sup> Fala da mãe de Gérbera para a entrevistada.

<sup>40</sup> Fala da mãe de Gérbera em relação aos filhos.

Pesquisadora: Você quer falar mais alguma coisa, pode ficar à vontade! Da parte profissional, você que sabe.

*Gérbera: Outra coisa interessante também é porque nas escolas a gente tem muitas crianças com deficiência, então eu me coloco no lugar delas de pensar também no que eu já passei na vida. Das dificuldades, então eu meio que falo um pouco por elas. Não, vamos atender essas crianças sim! E eu percebo ainda, o que acontece. As crianças com deficiência física que não tinham nada mental, porque quando é deficiência física é só o físico ali, ela consegue estudar e tal, mas outras crianças que têm outros problemas também, crianças que têm outras dificuldades também, que está ali no cantinho, sem nenhum apoio, sabe. Eu me incomodo com isso. Não, essa criança também tem o direito de estudar como qualquer outra criança, vamos atendê-las nas necessidades que elas têm, naquilo que ela precisa, vamos pensar nas possibilidades para a escola conversar junto com a família, fazer essa parceria com a família para que essa criança progrida. Ela não pode ficar o ano inteiro e chegar ao final do ano com o mesmo resultado como essa criança chegou pra gente não. Vamos ajudar a criança para que ela possa estudar também. E nós tínhamos uma criança, a Luana. É lá da EMEF. Ela tem aquela doença dos “ossos de vidro”, mas tem outro nome que agora eu não me lembro. Essa criança me marcou porque ela é cadeirante e não pode nem encostar nela, nem mexer, porque o ossinho dela é muito frágil, quebra, e a mãe, assim, ficou muito amiga da gente e levava a Luana. Só que ela ficava no máximo uma semana na escola, então o que a gente fazia, gente a Luana é da escola, é aluna. Aí eu sempre pedia para as crianças fazerem cartinhas para ela, ela fazia também desenhos para as crianças e todas as atividades eu colocava: “Gente, vamos tentar ajudar a Luana, ela precisa dessa proteção”, ela é uma criança ativa, ela é parecida comigo porque ela pensa, ela fala, ela quer, ela não sabe muito seus limites não, eu nunca soube dos meus limites, então quando acontecia alguma coisa eu ia parar para pensar que eu tinha deficiência eu nunca lembrei, ate hoje eu não lembro que eu tenho deficiência. Eu enfrento! Aí quando acontece alguma coisa comigo, eu vou lembrar, olha seu limite, você vai além dos seus limites e a Luana é assim muito parecida comigo. Então chegou a semana da criança que me marcou. Aí, o que vamos fazer? Jogos, brincadeiras, gincana, pula-pula. Aí tinha uma outra também cadeirante, que tinha*

*também vários comprometimentos, transtornos globais, acho que é isso mesmo. E aí: “Não, essas crianças têm que participar de tudo!” Como que a gente vai pensar nas atividades para essas crianças? Brincadeiras com bola? Vai ser como? Para elas, assim, tentando incluir essas crianças em tudo. Você acredita que elas participaram de tudo e a alegria da Luana e da outra também, não me lembro do nome da outra. Então eu falei assim: “O pula-pula, vamos tentar no pula-pula também”. E aí o que a gente fez? Colocamos uma primeiro, deitada, e duas crianças em volta. As crianças pulavam e elas pulavam! Olha, a alegria delas! Então, quer dizer, isso fez diferença na vida dela e na minha também porque eu sempre quis participar de tudo na escola. Também, eu não gostava de ficar de fora. Só quando realmente eu não era incluída. Por exemplo, um erro muito grande que aconteceu na educação física, eu era liberada numa escola que eu fiz a 3ª série na época que era 3ª e 4ª série. Eu fazia educação física às vezes. O professor me deixava sentadinha no cantinho. Mas eu tive uma professora que ela me colocava para participar. Olha que legal! Então eu tinha jogos lá e outras brincadeiras que eu lembro que eu participava. Depois da 5ª à 8ª, eu nunca mais participei. Eles diziam que eu não precisava participar. Eu tinha as notas, eu era liberada. Não ficava reprovada, mas eu não participava. Então foi assim o tempo todo. Lembrando como aluna, eu não gostava. Eu queria participar, por isso que eu me incomodo com essas crianças, que elas têm que participar de tudo. Não ficar de fora em nada! Sempre tem uma maneira que o deficiente vai poder participar. A gente, acho que tem que dar liberdade para as crianças com deficiência, autonomia, vez e voz para a criança falar. A criança também pensa, ela também sabe o que ela quer, até onde ela pode ir. A gente só tem que ficar perto, atender. O que a gente pode fazer para que ela consiga participar? Então eu me incomodo muito com isso! Acho que tem que fazer essas diferenças na vida das crianças para que elas não venham passar o que passei. Vê o que eu posso melhorar na escola para que elas possam também participar de tudo e não ficar de fora em nada. Tem que participar de tudo! Até das visitas que a gente sai. Aí o que a gente faz... Eu sempre pergunto o pai ou a mãe se eles querem ir também para a criança se sentir mais segura, ou para o pai e para a mãe não ficar tanto. A gente nunca leva o pai e a mãe, mas nesses casos a gente pode fugir um pouquinho das regras. Sabe, acho que regras demais também não leva a gente a lugar nenhum. Aí eles sempre querem ir, ficam preocupados. Querem*

saber se os filhos estão participando e eles vão também. E assim, é legal isso né, vê a criança poder participar de tudo.

Vamos ver mais o que...

Pesquisadora: Para mim está ótimo se você quiser falar mais alguma coisa...

*Gérbera: Como é a minha relação com as crianças e com os profissionais na escola? Eu nunca tive problema com relação a isso até porque eu não espero acontecer e nem que as coisas venham até mim, eu vou até elas. As crianças, quando elas estão na escola, elas perguntam: tia, elas me chamam de tia. “Tia Gérbera, por que você é pequena? Por que você anda com isso, a bengala? Você tem o quê?”<sup>41</sup>*

*Então todas as perguntas que elas me fazem eu respondo. Eu falo tudinho! Tipo: “Eu fiz cirurgia, não cresci, fiquei pequena, mas eu não sou criança”.<sup>42</sup> Eu explico tudo para eles, em partes, para que elas possam entender. Depois que eu expliquei isso tudo, a minha relação com elas é natural. Elas me tratam como a tia Gérbera, a pedagoga da escola que vem na nossa sala toda hora e que resolve nossos problemas às vezes, porque não pode resolver tudo não. Criança e adolescente é uma bênção! E eu assim, o tempo todo eu ando na escola, eu não aguento ficar parada. Eu tenho que andar, vê uma coisa, ver outra coisa. É por isso que eu não tenho meus limites. Eu só sei quando eu chego em casa à noite e estou morta de cansada, que está doendo o joelho, o pé, a coluna, esta doendo isso, aquilo. Aí eu acho que no outro dia eu não vou aguentar levantar, mas ainda assim chego em casa, ainda vou estudar. Porque eu moro sozinha, tenho que fazer tudo! Aí me viro em tudo. O sábado é pequeno porque tem que levar o carro para lavar, eu tenho uma faxineira só mas o restante: fazer o almoço, fazer uma lanche, vê o que está faltando, pagar as contas... A minha vida é muito agitada, a minha cabeça está lá na*

<sup>41</sup> Fala das crianças para Gérbera

<sup>42</sup> Resposta de Gérbera aos questionamentos das crianças.

*frente e meu corpo está lá atrás. Vem corpo comigo, não fica lá atrás não! (risadas). Quando eu estou com muita dor mesmo, eu tomo um remédio receitado pelo meu médico que me acompanha, o ortopedista. Só que o que acontece, nem tudo que ele fala, ele sabe disso, eu sigo. Porque às vezes ele me dá um atestado de trinta dias.*

Pesquisadora: E você fica os trinta dias?

*Gérbera: Não. Eu pego o atestado e jogo o atestado fora, e ele sabe disso. Agora, sabe o que ele faz? Ele já pegou esse lado que eu faço, e já descobriu. Sabe o que ele faz? Ele briga comigo! “Chega de trabalhar! Vai pintar, vai fazer qualquer outra coisa. Vai fazer natação!”<sup>43</sup> Há, eu faço natação também a noite.*

Pesquisadora: Que legal! Você é muito animada!

*Gérbera: Eu não sei se sou eu que sou assim... As pessoas, eu acho que não me olham com desprezo, porque elas cobram de mim. Ainda tenho atividades na igreja. Domingo o líder de música brigou comigo. “Você está faltando!”<sup>44</sup> “Estou faltando porque estou estudando muito”, eu falei para ele. “É, mas não pode! Você tem que participar!”<sup>45</sup> Então, as pessoas me chamam atenção, me cobram e não olham os meus limites também, como eu também não vejo. Eu também falo isso, sou eu que faço isso com as pessoas, mas as pessoas cobram também e eu falho em algumas situações. É bem interessante! Eu gosto! E assim, a minha vida é bem agitada! Então a minha relação com eles foi muito natural, com os professores, profissionais, todos me respeitam muito! Eu não tenho nada que reclamar, não tenho mesmo! E assim, na minha vida eu aprendi uma coisa: se eu recebo um não, eu vou tentar de novo. Uma hora eu vou receber o sim. Já recebi muito não do tipo assim: teve uma*

---

<sup>43</sup> Fala do médico de Gérbera segundo a entrevistada.

<sup>44</sup> Fala do líder de música segundo a entrevistada.

<sup>45</sup> Resposta do líder de música segundo a entrevistada.

fase que aqui em Vitória como eu te falei, o meu irmão não tinha ainda o fusquinha. Ele tinha que ir de ônibus e uma vez eu tive que pegar o ônibus sozinha. Aí claro, eu dependia de alguém para me ajudar. Não consigo subir no ônibus sozinha. Aí pedi, “Não, não posso te ajudar”<sup>46</sup> Assim, o não eu já recebi várias vezes, mas eu sempre vou encontrar alguém que vai me dizer sim. Eu acredito nisso e isso acontece realmente. Essa força, assim, acho que vem de Deus. É muita fé! Eu e minha família, de um ajudar o outro, então, isso que acontecia. Eu não espero acontecer, eu vou e resolvo, eu tomo atitude e todos que trabalham comigo me tratam normalmente. Não me tratam com diferença de nada, sabe. E me pedem as coisas, fazem as coisas quando eu não dou conta de fazer. Eu quero subir numa cadeira, “O que você está fazendo nessa cadeira? Você vai cair daí! Por que você não pede? Não pede nada, tudo você quer fazer sozinha!”<sup>47</sup> Eu estou acostumada a fazer tudo sozinha! É muito difícil eu pedir alguma coisa. Eu me viro! Pegó e faço. Aí brigam comigo: “Você não pede, você tem que pedir!”<sup>48</sup> E assim, acho que por eu ser bem agitada, eu dou conta de fazer, porque na escola você tem que andar! O pedagogo não pode ficar sentado o tempo todo na cadeira não, vendo as coisas acontecerem. Tem que sair, tem que ir lá à cozinha, no refeitório, na biblioteca, na sala dos professores, reuniões, conselho de classe, reuniões de pais, tem uma mãe lá que eu tenho que esperar na entrada porque eu nunca vi essa mãe. Eu tenho que ir na educação física para vê como esta lá. Na sala de aula eu conheço todos os alunos por nome, sei de quem é, porque eu vou muito na sala de aula. Eu sei de quem é fulaninho então quando eu vou fazer o conselho de classe eu falo junto com a professora. Eu conheço todas crianças, nome do pai, da mãe, quem traz, com quem vai, como que é essa criança na sala de aula. Aí eu faço as intervenções junto com o professor na sala, que aí é um olhar a mais...

Pesquisadora: A escola precisa do pedagogo e na maioria das escolas não tem um pedagogo como você que dá esse suporte.

---

<sup>46</sup> Reposta da pessoa a quem Gérbera pediu ajuda, segundo a entrevistada.

<sup>47</sup> Fala dos colegas de trabalho de Gérbera segundo a entrevistada.

<sup>48</sup> Fala dos colegas de trabalho de Gérbera segundo a entrevistada.

*Gérbera: A pedagoga não pode ser aquela que vai na sala apenas para olhar, vê se está tudo bem. É um apoio para o professor. Eu sempre falo com os professores: “Eu estou aqui, porque eu quero ter um outro olhar também junto com vocês, para que juntos possamos conversar” A gente vê uma criança e comenta, “Você viu isso assim?”<sup>49</sup>, “Acho que a gente poderia fazer isso com essa criança”<sup>50</sup>. Percebeu, a professora me chama: “Gérbera, dá uma olhadinha nessa criança, vê o que você percebe.”<sup>51</sup> Então, a minha presença lá não é uma presença de que eu vou olhar por olhar e não fazer nada. Eu vou olhar para fazer a diferença, para fazer uma intervenção, para mediar junto com a professora. Mas também não dou conta de tudo não, tá?!*

*Pesquisadora: Eu sou professora de Biologia né. Ficamos muito próximos ao aluno e se o pedagogo não está também ele não tem noção de como é este sujeito. Então fico muito perdida, sem apoio, muitas vezes falta o pedagogo, muitas vezes.*

*Gérbera: Não é que a gente dá conta de tudo não, sabe. Às vezes eu saio um pouquinho para resolver uma situação e nessa minha saída eu encontro três a quatro situações que eu tenho que resolver, então assim, a escola é bem agitada. Mas quando a gente faz um trabalho bem feito, as coisas vão se encaixando, vão se acalmando, melhorando. São muitas ações, ainda mais quando a gente quer ver a coisa acontecer. Aí que as ações vem mesmo então, é o tempo todo e às vezes eu vou para casa, “Gente, eu não fiz aquilo não”. Às vezes eu levo muita coisa para casa também, pedagoga leva as coisas para casa, eu não dou conta de fazer na escola. É muita agitação mas ainda sim eu estou na profissão certa, eu gosto do que eu faço.*

*Pesquisadora: Legal, muito legal!*

---

<sup>49</sup> Fala entre os profissionais que atuam na escola segundo a entrevistada.

<sup>50</sup> Fala entre os profissionais que atuam na escola segundo a entrevistada.

<sup>51</sup> Fala da professora para Gérbera segundo a entrevistada.



*Gérbera: Eu acho que está bom, não está?*

Pesquisadora: Maravilhoso!

## 6.2 A HISTÓRIA DO JACINTO

Jacinto foi nosso segundo sujeito entrevistado. Nosso sujeito é cego. A entrevista aconteceu no dia 22 de Julho de 2012. A priori, o contato se deu via telefonema, para a escola onde nosso sujeito é efetivo. Tentamos por inúmeras vezes localizá-lo na escola, e depois de vários insucessos, conseguimos falar com Jacinto em seu horário de planejamento. A princípio, acreditamos que por desconhecimento mais aprofundado do teor da pesquisa, nosso sujeito mostrou-se meio desconfiado, mas aceitou marcar um horário para uma conversa. Pedimos que Jacinto escolhesse um local de sua preferência para o diálogo e ele optou pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Em nosso primeiro encontro, destrinchei a temática de nossa investigação e apresentei ao professor o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” marcando uma data posterior para a realização da entrevista e entrega do termo assinado.

Chegado o dia da entrevista, nos encontramos no mesmo local inicialmente escolhido por Jacinto e galgamos então por encontrar um espaço apropriado para a gravação da narrativa. A dinâmica para encontrar um espaço confortável e sem a influência de ruídos externos foi bastante complicada pela presença de outras pessoas no local e pela ausência de salas disponíveis e que pudessem estar mais próximas e acessíveis ao nosso sujeito.

Finalmente optamos por gravar a entrevista em frente ao Teatro Universitário da Universidade. Apresentei ao professor as questões disparadoras para a entrevista,

bem como as questões transversais que o mesmo poderia optar por “narrar”. Pela leitura da narrativa, percebe-se a princípio, falas curtas e sucintas por parte do sujeito, colocando-se numa postura defensiva e se mostrando pouco à vontade. Buscamos então, mediar o processo da entrevista, acrescentando novas questões, como tentativa de “amenizar” e tornar o momento do diálogo mais confortável e agradável ao entrevistado. Felizmente, no desenrolar da conversa, sentimos uma maior afinidade de Jacinto, fluindo suas falas e o contar dos fatos. Segue seu depoimento, na íntegra:

*Jacinto: Meu nome é Jacinto, tenho 30 anos, sou formado em Licenciatura em Música pela UFES no ano de 2009. Entrei lá em 2002 e saí em 2009. Atualmente eu sou professor de ensino fundamental da rede municipal de Vitória e também sou professor de história da música pela Faculdade de Música do Espírito Santo. Bom, eu nasci em Macaé.*

Pesquisadora: Tem quanto tempo que você está aqui Jacinto?

*Jacinto: Tem 14 anos. Lá em Macaé em 1981, foi o ano que eu nasci e lá eu vivi até meus 14 anos. No início do ano de 1996, eu me mudo com a minha mãe e meus irmão para Bahia e vivi esse ano de 1996 lá na Bahia até o início de 1997 que é quando eu venho para Vitória e passo a morar aqui com o meu pai.*

Pesquisadora: Quantos irmãos você tem?

*Jacinto: São dois irmãos, tenho um irmão e uma irmã. Eu sou o mais velho de três.*

Pesquisadora: Seus pais foram para Bahia por algum motivo específico?

*Jacinto: Não. Meus pais são separados desde 1994, então quando eu fui, fui somente com a minha mãe e meus irmãos e meu pai continuou em Macaé.*

Pesquisadora: Depois ele veio para cá, para Vitória?

*Jacinto: Depois ele veio pra cá porque a família dele é toda daqui, ele é daqui, então meus avós já moram aqui há muito tempo. Falando um pouco da minha vida em Macaé, contando o fato de uma deficiência visual, aconteceu a partir dos três anos*

com um acidente doméstico com um arame de varal. Então, quando eu ingressei na escola, eu já ingressei com cegueira. Eu nunca fui de frequentar institutos. Pelo menos em Macaé não existia instituições para auxiliar a pessoa com deficiência, pelo menos no meu caso né. Aí querendo ou não, eu frequentei escolas regulares. Acho que de alguma forma isso foi bastante interessante, apesar de na época não se falar em educação inclusiva e não existir recursos. Até uma educação de qualidade lá ficaram algumas lacunas, a gente estava navegando em águas desconhecidas, mas acredito que foi bem sucedido. Há um tempo em uma entrevista parecida com essa, perguntaram para mim se eu por acaso achava que teria uma mudança na forma como eu fui educado para justamente eliminar essas lacunas, eu respondi que não, eu ainda acho que não, foi legal e assim foi até meus 14 anos em Macaé. Pensando em coisas mais técnicas dentro da escola, até uma certa idade, eu conseguia enxergar as coisas escritas com um traço mais forte, uma linha mais escura, isso quando era bem feitinho eu conseguia ler, então eu fui alfabetizado normalmente com as letras em tinta e quando a visão foi baixando demais, eu já não copiava do quadro. Desde pequeno era ditado ou a professora já entregava as folhinhas com tudo escrito, às vezes ampliado, na maioria das vezes, e com esse contraste em negrito e quando a visão foi baixando demais as provas para mim começaram a ser feitas do tipo prova oral. Isso daí foi feito demais e é claro com um pouco de implicância dos colegas. Mas não sei a criança consegue ser bastante perversa, mas criança é espontânea também, do mesmo modo que falavam do colega com comentários indelicados e existiam outros que não estavam nem aí para isso. Consegui ter uma infância bem próxima do normal, isso aí foi até 96, início de 1996, eu tinha terminado minha 4ª série e fui morar lá na Bahia, lá eu fiz a minha 6ª série. Lá foi bastante diferente no que diz respeito à escola porque apesar das pessoas não apresentarem muita rejeição à minha situação, era inferior demais. Realmente eles eram muito brancos, não passava pela cabeça nenhum tipo de solução, se eu posso dizer que tive um ano perdido foi esse ano de 1996, lá no interior da Bahia. Não tive auxílio técnico nem pela tentativa e erro para mim. Quando eu venho para cá no início de 1997, aí eu me matriculo no SESI, lá eu faço a minha 7ª e 8ª série e de certa forma a gente volta no que era feito antes. Lá em Macaé nós tínhamos pessoas mais inteligentes. Os de lá não viam os problemas e aqui também quando entrei no SESI não havia essa preocupação com a Educação Inclusiva. Vamos usar essas ferramentas para educação inclusiva não. A coisa era

*fazer dar certo do mesmo jeito que era em Macaé. Fora isso, ingressei no Instituto Braille para justamente aprender braille. Eu devo ter ficado lá um mês eu não lembro o tempo mais. Fui aprender o braille mas não me agradava muito, por mais que as pessoas fossem legais, as pessoas pelo menos ali no Instituto. Existe outras instituições que funcionam, assim vou tentar pelo menos aqui em Vitória. A mentalidade da pessoa cega é algo muito obtuso, ficar muito preso à instituição tem que seguir uma série de normas, que eu não curtia, você tem que fazer como eu, e como há um bom tempo fazia o que me dava na telha acabava seguindo um caminho próprio. Eu não gostei muito. O Braille é uma ferramenta reconhecida, peguei dela o que me interessava muito e pulei fora do Instituto, isso aí foi em 97. No ano de 1998 eu estava na 8ª série, no SESI ainda, e as coisas funcionando desse jeito, as provas orais o material para estudo era gravado por alguém, na maioria das vezes é até minha tia que gravava isso para mim, e aí acontece algumas coisas interessantes nesses dois anos de 97 e 98 que começam a traçar os anos futuros, como meu relacionamento com a música. Eu começo a estudar para valer. Já tinha estudado outras vezes mas resolvi estudar para valer. Não objetivava ainda essa questão de me formar um músico, mas eu queria estudar música sério, mesmo que fosse um hobby. Deu errado e acabei virando músico!. Meu instrumento de formação é o violão aí eu comecei a estudar violão para valer a partir de 98, em 1999 eu troco de escola e vou para uma escola do Estado ali em Novo México.*

Pesquisadora – Você estudou um ano no SESI?

*Jacinto: Dois anos, 7ª e 8ª série, 97 e 98 e em 1999 eu vou em Marabá fazer meu 1º ano lá. Foi a primeira vez que eu tive uma sala de recursos para fazer atendimento. Achei muito legal, mas é aquela coisa de normatização demais, eu chamo isso de cartilha do bom ceguinho! Eu não curtia, mas reconheço que foi bacana! Fui bem atendido numa escola pública do Estado. Aí eu termino meu 1º ano lá. Aí entra ano de 2000 e 2001. No finalzinho do ano de 99 eu faço a prova para entrar no curso de formação básica na escola de música do ES, na época EMES, e nessa troca de 1999 para 2000 eu entro na escola de música e troco de escola de novo e aí eu vou para a Contec fazer o meu 2º e 3º ano lá. Aí eu faço meu 2º grau técnico em*

*marketing e design, continuando naquele sistema de boa vontade dos professores, a gente caçando alternativas para o estudo.*

*Um outro fato.. Bom, eu já citei um que foi o envolvimento com a música, existe um segundo que é essa troca de escola e um terceiro que são algumas inovações a nível de informática. Desde 1994 eu já tinha um envolvimento com computador, com síntese de voz. Existe ainda hoje, um projeto na UFRJ<sup>52</sup>, projeto DOSVOX<sup>53</sup>. Quando ele surge em 1993 e 1994, eu fui uma das primeiras pessoas que tive acesso ao sistema DOSVOX. E quando nós chegamos em 98 e 99, o DOSVOX já estava em versões mais atualizadas. Surgiram outros softwares chamados de leitores de tela onde começa a poder usar o ambiente Windows. Então, com os leitores de tela, você consegue interagir com o Windows diretamente e começo a usar o Virtual Vision<sup>54</sup> e aos poucos começo a me desligar do DOSVOX, porque era um pacote fechado. Uma outra coisa a nível de informativa é o uso do Scanner. Então os Scanners vão ficando mais baratos, vão melhorando a qualidade de captura de imagens e a melhora de um software chamado OCR<sup>55</sup>, que hoje em dia é a coisa mais fácil do mundo, você compra uma impressora, uma multifuncional, já vem com OCR, a da HP<sup>56</sup> por exemplo já vem. Mas há doze anos era horrível, não funcionava direito, não era bacana, mas estava começando a melhorar. Esses pontos chave aí: a troca de escola, resolvi estudar música e a melhoria dos recursos de informática, essas coisas começaram a se tornar pilares nos próximos anos. Então eu passo o ano de 2000 e 2001 na Contec, termino meu 2º grau lá, isso paralelo estudando música e aí no final do meu 2º grau, acho que é natural né, 3º ano, vamos prestar um vestibular, e aí eu fiquei em dúvida em um monte de coisas. Eu não acreditava que fosse passar, então eu dei um chute, vou fazer música, esse foi um chute mesmo, foi de bobeira. Eu entrei naquela história do teste vocacional e música saiu assim como uma das últimas coisas que eu deveria fazer na vida! Aí,*

<sup>52</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>53</sup> O DOSVOX é um sistema para microcomputadores que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho.

<sup>54</sup> O Virtual Vision é uma solução definitiva para que deficientes visuais possam utilizar com autonomia o Windows, o Office, o Internet Explorer e outros aplicativos por meio da leitura dos menus e telas desses programas por um sintetizador de voz.

<sup>55</sup> Optical Character Recognition (OCR) - Tecnologia que permite reconhecer caracteres de texto em imagens, transformando-os em texto editável. A grande maioria dos scanners acompanha pelo menos um programa de OCR, que podem ser usados para obter texto de páginas impressas, substituindo a digitação manual.

<sup>56</sup> Marca de impressora e multifuncional.

*bom eu já estudava música, já fazia aula de violão uns dois a três anos, fazia isso, então vou nessa mesmo, vai dar errado mesmo, eu pensei, ano que vem eu tento outra coisa. E aí deu errado né, eu passei e bem colocado ainda! Bom, eu passei, então vou fazer o curso. Passei de primeira, eu entrei, comecei a estudar direitinho, eu já tinha acabado meu segundo, terceiro ano de escola de música e resolvi fazer a graduação de violão. Fiz o curso superior ao mesmo tempo, isso já em 2003 e passo também na graduação de violão e aí os próximos anos são feitos desse jeito: são duas graduações me dando bastante trabalho e algumas coisas de vida universitárias, festas, cachacas, aulas de vez em quando. Aí desse jeito eu cheguei a trabalhar, peguei alguns contratos temporários como professor DT<sup>57</sup>. Lá em Fundão eu trabalhei um ano, trabalhei muito em projeto social, trabalhei na escola aberta... O último projeto que trabalhei foi na Cáritas, foi lá em Porto de Santana, isso deve ter uns três anos e tentei várias vezes concurso para Prefeitura de Vitória, passava, mas não podia pegar porque não tinha me formado ainda e aí quando eu me formei, prestei meu último concurso, meu penúltimo concurso na verdade, porque tentei agora minha segunda cadeira, onde eu trabalho é cadeira mesmo, efetivo. Aí eu me efetivei o ano passado, em 2010 eu fiz a prova e em 2011 me chamaram em Março no meio da greve ainda por cima e lá foi meu segundo ano, o primeiro ano meu na prefeitura eu trabalhei em uma licença maternidade de uma professora de Artes, ela voltou e eu tive que sair da escola, tive que trocar de lugar e meu segundo ano eu fui para Maruípe, onde eu estou agora. [...]*<sup>58</sup>

Pesquisadora – Como você é efetivo, como que funciona? Você é obrigado a ficar na escola, pode trocar?

*Jacinto: No final do ano a gente tem remoção. No final do ano você tenta a remoção, você pode aceitar ou não mais você corre o risco de ir para um lugar pior, eu por exemplo saí do Susete e fui fazer minha remoção e só tinham três opções: ou em Maruípe, uma escola em São Pedro ou em uma escola em Santo Antônio. Eu moro aqui em Jardim Camburi.*

---

<sup>57</sup> Designação Temporária.

<sup>58</sup> Algumas falas de Jacinto acerca das escolas onde atuou/atua foram suprimidas em função de expor sujeitos e fatos que não cabem nas discussões deste estudo.

*Lá eu trabalho com o 1º e 2º ciclo, eu pego os pequenos do 1º ano até o 5º ano que também não é coisa tranquila não tá, a molecada lá põe para derreter.*

Pesquisadora: Mesmo novinhos desse jeito?

*Jacinto: Mesmo novinhos se não é de um jeito é de outro, é baderna demais, eles vêm de situações totalmente desequilibradas em todos os aspectos. Acho que não é para justificar não, mas a coisa não é sem motivo.*

Pesquisadora: Claro que existe todo um contexto, né Jacinto?

*Jacinto: Então, tem uns negócios lá, que são de louco e ... É isso, basicamente é isso, eu estou pensando realmente em sair fora de educação, porque se você pensar bem, tudo que te contei, eu não fui estudar música para dar aula, eu fui estudar música para mim, então se eu penso assim em sair, não sei fazer o quê, mas eu largaria tudo profissionalmente, não daria aula, não mexeria com música, música seria uma coisa para mim. Quer dizer, músico sem tocar é uma coisa esquisita, é claro que eu penso em tocar, mas não para ser meu ganha pão, o que fazer para substituir isso eu não sei, mesmo porque eu gosto da vida acadêmica.*

Pesquisadora: Você pensa em fazer um mestrado, seguir carreira acadêmica?

*Jacinto: Penso que sim, mas eu ainda não defini essas coisas ainda muito bem, mas eu estou com umas propostas aí do pessoal da História, História realmente me animou fazer, porque fazer um mestrado aqui, não me anima nenhum dos mestrados que eu conheço aqui dentro da UFES, nem o de Artes mesmo. Então, a princípio, o que me animaria? Ou o mestrado da Filosofia, mas aí eu teria que pegar uma coisa bastante diferente da minha área, Filosofia é muita leitura, é um negócio que é barra pesada, basicamente era Filosofia, mas que eu já tinha descartado, não sei se eu entraria como aluno especial, para pegar o ritmo do pessoal da Filosofia, que eles têm uma linha da Filosofia da Arte que não tem muito a ver com Arte, é*

*filosofia da arte, é outra coisa, e aí pintou essa proposta aí do pessoal do mestrado de História que eu achei legal, eu achei bacana.*

Pesquisadora: Aqui mesmo o mestrado Jacinto?

*Jacinto: Aqui mesmo, que qualquer outra coisa que eu fosse fazer eu teria que sair daqui. O mestrado de História daqui é bem falado, e .. É isso, basicamente é isso.*

Pesquisadora – Está maravilhoso, você falou coisas bacanas demais. Agradeço mesmo Jacinto, obrigada pela sua disponibilidade.

### 6.3 A HISTÓRIA DO ÍRIS AZUL

Íris Azul foi nosso terceiro professor entrevistado. Nosso sujeito apresenta deficiência física. A entrevista ocorreu no dia 26 de Julho de 2012, no período da manhã. O primeiro contato com nosso sujeito se deu via telefonema, para a escola onde o mesmo é efetivado no cargo de professor de Matemática.

Conversando com a coordenadora da escola, fomos informados sobre os horários do professor, e conseguimos contatá-lo no horário do recreio, no período vespertino. Em conversa com Íris, o professor me informou que trabalhava em outro local, no município da Serra, durante o período matutino. Por questão de proximidade da localidade em que moro, e por se tratar de um período de férias na escola de Vitória, onde o professor é efetivado, marcamos nossa entrevista no município da Serra, no local de trabalho matutino de Íris. Com antecedência ao dia da entrevista, enviamos por email o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” para que o sujeito se familiarizasse com a temática de nossa investigação. No dia da entrevista foi



apresentado ao professor duas cópias do Termo para que o mesmo fosse assinado e arquivado, sendo uma via para o entrevistado e outra para o pesquisador.

Chegado o dia da entrevista, tivemos um pequeno contratempo uma vez que, por motivos pessoais, o sujeito não pôde comparecer ao horário marcado, tendo sido remarcado o encontro para o dia seguinte. Íris se mostrou muito receptivo e disposto a contribuir para nossa pesquisa com sua história de vida. A “atmosfera” da entrevista foi felizmente de grande harmonia e empatia, tendo sido contagiante o alto astral de nosso sujeito professor. Segue, abaixo, seu depoimento, na íntegra:

*Íris: Meu nome é Íris Azul, tenho 38 anos. Eu sou casado, tenho dois filhos, Rian tem 10 anos e Tiago que tem 6. Moro em Jacaraípe e eu sou nascido em Domingos Martins, bem perto daquela pedra lá, a minha infância eu vivi lá. Com doze anos eu saí de casa para poder estudar. Daí para frente foi uma luta, morei em casa de parentes, casa de amigos, casa de ninguém, pagando aluguel para poder estudar mesmo, eu tinha vontade de fazer faculdade, então de 12 anos até os 20 eu passei um perrengue, quando eu comecei a dar aula que a minha vida melhorou, que aí eu montei um negócio com o meu irmão, aí eu comecei a me estruturar. Mas dos doze anos até os vinte foi um período muito conturbado porque eu fiquei à mercê da situação por não ter a família e eu não queria voltar para casa porque meus pais moram na roça, lá não tinha opção de estudo, então ou eu voltava para roça e não estudava ou eu encarava a realidade. Foi um período bem pesado porque tinha que depender da boa vontade dos outros, ou morava de favor ou trabalhava para pagar o lugar, para comer então foi assim bem tenso, ficava sem comer no final de semana, às vezes sexta, sábado e domingo não tinha comida. Foi um período bem tenso, mas foi legal também porque eu aprendi muito. Bom, sobre a questão da minha deficiência, eu tive paralisia infantil com onze meses, poliomielite, eu estava começando a andar aí deu a paralisia, aí eu comecei a chorar muito, são as histórias que a mamãe conta, aí me levaram para o médico, foram vários médicos em Vitória. Ninguém sabia o que era. Fui tratado lá em Manhumirim em Minas, lá descobriram, não era nem médico o cara lá não, e ele descobriu o que eu tinha e aí me deu remédio.*

Pesquisadora: Engraçado e nem tem tanto tempo assim?

*Íris: É, trinta e poucos anos. E na época que eu tive paralisia teve um surto. Já havia a vacina na época, se não me engano só que não era tão difundida como é agora, era mais nas capitais, no interior era mais complicado. Então quando eu peguei paralisia, pegou em várias pessoas também da região lá, que eu conheço uns cinco, fora os que já morreram, em alguns tiveram efeitos mais drásticos, morreram ou ficaram tetraplégicos, ficaram na cama, tinha até uma vizinha do meu pai, era um pouco mais velha que eu, ela ficou na cama até morrer, não saiu da cama, viveu acho que uns vinte anos, quase trinta anos na cama, tem uns dez anos que ela morreu, tem outro rapaz lá também que eu conheço que era vizinho, que ficou com menos deficiência que eu, nem dá para perceber no caso dele, no meu caso a perna esquerda, o pé, é um pouquinho puxado para esquerda e a perna direita é um pouco mais fina, aí eu fiz cirurgia, porque o nervo que faz alongamento do pé encolheu, eu estava tendo dificuldade em pisar, aí eu fiz duas cirurgias, fiz alongamentos. Dali pra cá melhorou pra caramba. Eu ia fazer outra cirurgia que era quebrar o pé para ficar reto porque ele é um pouco puxado para a esquerda, mas aí eu desisti, ah, tá bom, está ótimo. A cabeça funciona bem, graças a Deus. Da minha vida o básico é isso aí. Quando eu era pequeno eu tinha muita dificuldade de falar de mim, havia a questão da chacota, do riso, isso me afetava muito. Com o tempo isso foi muito tranquilo, não tenho problema nenhum de falar, dar depoimento, acho até legal falar para mostrar que não tem nada a ver uma coisa com a outra. Quando a gente é pequeno fica com vergonha, é natural também né. Hoje encaro numa boa, não tenho problema, antes havia até reclamações comigo mesmo, por que sou assim e o outro não é, mas hoje eu vejo que isso não tem nada a ver. Às vezes você vê uma pessoa que é “bem”, mas talvez muito pior do que eu, a mente dele é pior do que a minha. Acho legal mostrar esse outro lado mesmo.*

Pesquisadora: Até porque não te limita em nada, né?

*Íris: Praticamente não. Eu, por exemplo, não me coloco como deficiente, em momento nenhum. Por exemplo, em Vitória eu fiz concurso como deficiente porque muita gente falou para eu fazer. Serra, que sou efetivo, fiz o concurso normal, não me coloquei como deficiente, passei nas duas provas praticamente com a mesma classificação, então assim eu vejo que a deficiência não me atrapalha em nada, não me sinto incapaz de fazer nada. Jogo bola, vou à praia, nado, faço praticamente tudo, lógico com as minhas limitações, dentro do que eu posso, mas que cada um tem a sua. Dirijo, ando de moto, ando a cavalo. O problema é que às vezes as pessoas só se apegam à deficiência visual, o defeito está no visual, e os outros defeitos, psicológicos, o fator psicológico é bem pior, o problema é que a sociedade ela só vê a deficiência visual, o que que a pessoa apresenta: se é cego, se falta um braço, se falta uma perna, a deficiência visual tem esse estigma de o problema ser no visual, o psicológico, se o cara é maníaco, é estuprador é um problema e isso não aparece, as pessoas não cobram e aí a questão que as pessoas precisam trabalhar no seu intelecto mesmo de cada um, mais ou menos isso.*

Pesquisadora: Ótimo, está ótimo.

*Íris: Minha história de vida, se eu fosse relatar completa minha história, daria quase um livro, se for contar cada detalhe de tudo que passei. Mas a vida financeira mesmo, que eu estava falando no início, que foi complicado. Às vezes eu converso com os meus alunos, uma vez eu estava conversando com eles em Vitória, porque minha colega pediu que eu falasse da minha vida para eles porque eles reclamam de tudo, não querem estudar, não querem nada: “Se vocês passarem a metade do que eu passei, eu hoje valorizo muito o que eu tenho, hoje eu tenho meu emprego, tenho minha casa, tenho a minha família, minha vida não é uma maravilha assim: há sou rico, não sou. Estou bem, e o que eu tenho foi adquirido através do meu trabalho entendeu, eu valorizo muito o que tenho e valorizo o que eu passei. O meu sacrifício no passado deu frutos legais, acho que isso é muito importante”.<sup>59</sup>*

---

<sup>59</sup> Fala do professor Íris para seus alunos segundo o entrevistado.

Pesquisadora: Fala um pouco da vida acadêmica, como que foi a faculdade.

*Íris: Faculdade, o que acontece, na época quando eu estava fazendo o 2º grau, o que aconteceu, eu fiz o 1º ano em Campinho, aliás, voltando um pouco, de 5ª a 8ª série eu fiz em Paraju, Domingos Martins, eu estudei até a 4ª série na roça, fui para Paraju porque não tinha 5ª a 8ª na roça, fui morar na casa dos outros e fiquei estudando. Quando eu passei para o 2º grau, não tinha o 2º grau lá em Paraju então fui para Campinho, para a CENEC que era uma escola particular, aí nessa época o que eu fazia; pagava a escola, aí eu trabalhava, pagava a escola, pagava a mulher onde eu morava. O dinheiro que eu ganhava era só para me manter mesmo para estudar. Quando eu fiz o segundo ano, aí eu fui morar em Pedra Azul, voltei lá para perto da casa dos meus pais. Aí montei um bar com o meu irmão, foi aí que começou a melhorar um pouquinho. Fiz o segundo ano em Pedra Azul, o terceiro ano não tinha em Pedra Azul porque não tinha aluno suficiente, fui para Venda Nova, aí comecei a estudar em Venda Nova à noite, ia de moto. Quando chegou em julho, na metade do ano, bati de moto, passei num buraco e caí no asfalto. Me quebrei bastante, fiquei 40 dias sem estudar, voltei para estudar de manhã, aí terminei. Terceiro ano isso. Aí minha colega de Pedra Azul me chamou para fazer inscrição do vestibular em Minas, aí lá tinha pedagogia, matemática e história.*

Pesquisadora: Você fez matemática né Íris?

*Íris: É matemática, tinha três cursos lá: pedagogia, história e matemática. Eu optei por matemática. Eu gosto de história também, mas matemática é mais fácil, tenho mais aptidão. Aí fizemos a inscrição e fomos em doze pessoas fazer a prova lá em Minas. Passamos três: eu em matemática, uma colega em pedagogia e a outra em história. São minhas amigas até hoje. Quando passamos no vestibular só tinha nós três daqui para Minas, só que a gente não podia mudar pra lá e continuamos a morar aqui. Eu tinha um bar, uma era casada e a outra tinha namorado, ninguém quis ir embora. A faculdade lá era quinta, sexta e sábado à noite, a gente saía na*

*quinta a tarde de carona porque a gente não tinha dinheiro para pagar ônibus e pegava carona para ir até lá, aí saíamos daqui de carona para Minas e no sábado saíamos de lá duas horas da tarde para retornar e chegar aqui à noite, toda semana. O primeiro ano foi mais tenso porque só tinha nós três, no segundo ano nós incentivamos a galera a fazer o vestibular aí já começou a dar gente e no segundo ano conseguimos o carro...*

Pesquisadora: Quanto tempo gastavam para ir?

*Íris: De carona saíamos daqui meio dia, uma hora, e chegávamos lá à noite. Normal, de carro dá umas quatro horas mais ou menos, saindo daqui até o centro da cidade e de carona era muito mais tempo, às vezes a gente ficava dedando carona, às vezes pegava um ônibus até uma cidade, depois saía da cidade, pegava as mochilas, colchão que a gente dormia no chão da faculdade, aí pegava carona, de Manhumirim para lá que era mais complicado, até Manhumirim tinha ônibus ou pegava carona, daí pra lá a gente ia dedando mesmo, tinha carro de outros cantos que iam para faculdade que eram conhecidos parava para levar a gente, pegava carona toda semana. Foi um período assim bem tenso para fazer a faculdade, a questão do trabalho, entrou paralelo, quando eu passei no vestibular, bem antes de eu me matricular, a diretora já veio lá em casa para eu dar aula, porque não tinha professores na época, aí ela já chegou lá em casa com um monte de livros: “Do que você quer dar aula? Está faltando professor de tudo”<sup>60</sup>. Eu nunca me imaginei dando aula foi um acidente que acabou ficando, eu tinha dificuldade de conversar, eu pegava para falar com você e travava. Era loucura, eu dava pânico, medo de conversar em público, particular também, tremia, suava, eu falei: “Meu Deus do céu, eu dar aula!” na época eu comecei a participar do grupo de jovens que tinha que ir na igreja, ler, era uma loucura! Aí eu peguei os livros, fui para casa com uma pilha de livros de Ciências e Matemática, fiquei olhando aquilo até tarde, eu vou encarar essa daí, deixei Ciências de lado, eu vou dar aula de matemática, menina aí foi tenso! Voltando aqui para a faculdade, aí quando entrou no segundo ano aí*

<sup>60</sup> Fala da diretora para Íris, segundo o entrevistado.

*melhorou, entrou um grupo maior deu para estudar legal, a questão da acessibilidade, a faculdade lá não é acessível, é escada, não tinha elevador, eu estudava no 2º ou 3º andar, aí a gente dormia dentro da faculdade, no auditório que eram duzentos homens que dormiam e as mulheres dormiam nas salas porque não tínhamos dinheiro para pagar um hotel, então liberavam para a gente dormir lá e não pagávamos nada. Aí tinha o restante da faculdade que a gente almoçava lá, aí comíamos na faculdade, tomávamos café de manhã e dormíamos lá dentro que era de graça, só que eram de 200 a 300 homens, era loucura! De vez em quando chegava neguinho bêbado de madrugada atropelando todo mundo, briga, porradeiro. Só podia organizar o lugar de dormir depois do final da aula lá pelas 22:30h, quando esvaziava o auditório, aí organizava os colchões, no outro dia seis e meia da manhã tinha que levantar e guardar tudo, era bem maluco, mas era legal. Aí depois que a gente conseguiu ter ônibus para vim embora, íamos cantando, voltávamos cantando, contando piada e tenho amizade até hoje de pessoas que eu mantenho contato do ônibus ou de lá da faculdade, tinha muita gente de Afonso Cláudio que vinha no ônibus. Aí depois a gente conseguiu alugar um ônibus junto, no terceiro e no quarto ano de faculdade já tínhamos um ônibus, para todo mundo ir junto, já tinha ampliado muito, alugamos um ônibus nós mesmos e aí ficou bacana, no começo foi tenso mais depois foi legal.*

Pesquisador: Bacana!

*Íris: Aí, isso foi a vida acadêmica da graduação depois, quando terminei a graduação eu vim morar aqui na Serra, morei um ano em Marechal, todo esse período eu morei em Pedra Azul trabalhando lá, quando eu fiz faculdade. Na questão de trabalho eu trabalhava no bar segunda, terça e quarta num período e dava aula, e quinta, sexta e sábado ia para a faculdade e voltava sábado. Depois que começou o ônibus, umas 16:30, 17:00 horas a gente chegava, aí eu ia para o bar e trabalhava até fechar no sábado e domingo. Como o bar era meu e do meu irmão, ele tomava conta mais do que eu e eu tinha que compensar no final de semana. Aí eu ficava no*

*bar, sábado e domingo era por minha conta, então assim, vida social bem pequena...*

Pesquisadora: Correria total né.

*Íris: Um período que trabalhei muito, estudava e dava aula, segunda, terça e quarta de matemática, dava aula, ia pro bar, ia pra faculdade, voltava por bar, praticamente era ligado direto. Bom, agora na vida profissional comecei a trabalhar por acidente nem imaginava. Nunca consegui me ver sendo professor, sempre gostei da área de exatas, química, física e matemática sempre gostei, de história mais ou menos, português uma perdição e inglês nem se fala.*

Pesquisadora: E biologia?

*Íris: Biologia eu gosto, biologia eu gostava, achava legal. Aí comecei a dar aula gostei e acabou virando opção de vida mesmo, eu não aguentava mais mexer com bar, bêbado, nossa! O meu irmão parou com o bar, mas depois que eu saí de lá ele continuou com o bar um tempão, eu ia pra lá e ele me pedia para ficar no bar eu já não aguentava mais, duas horas já era loucura, não aguento mais bar, vou dar aula, aí comecei a dar aula e a gostar. Terminei em 1999 a faculdade. Quando terminei uma colega minha chamou pra dar aula numa escola particular em Marechal Floriano, aí fui pra lá dar aula, desfiz a sociedade com o meu irmão, saí de Pedra Azul e aí fui morar em Marechal Floriano. Lá fiz muitas amizades, morava em república, era entre oito a dez pessoas no mesmo lugar, era outra realidade, parece que foi ali que começou minha liberdade.*

Pesquisadora: Que legal. Muito legal sua história!

*Íris: Voltando, estava em Marechal, nesse ano em Marechal dei aula no estado e em escola particular. Aí aconteceu algo engraçado. No final do ano um colega meu lá de Marechal me chamou: “Abriu inscrição na Serra, vão pra Serra fazer a inscrição?”<sup>61</sup> “Ixi, vão embora! Não tenho nada a perder mesmo, bora!”<sup>62</sup>. Aí viemos em três, eu de matemática e dois de história, mas era inscrição para contrato, não era para efetivar não, isso foi em 1999, para dar aula em 2000, aí viemos nós três, fizemos a inscrição, aí viemos não conhecia nada aqui, não tinha nem noção de localização de escola nem nada, fizemos inscrição dos três, um não passou, nós dois passamos, o outro não quis vim dar aula: “Não vou morar lá não, prefiro ficar aqui mesmo.”<sup>63</sup>, desistiu, aí eu falei “Eu vou!” E vim. Passei, fiz titulação, tudo direitinho. No dia de escolher a escola, era lá no Luiz Baptista, se não me engano em Jardim Tropical, aí a menina perguntou “Você quer dar aula onde? Qual escola você quer dar aula?”<sup>64</sup>, eu disse: “Sei lá, eu não conheço, não sou daqui.”<sup>65</sup> eu falei: “Faz o seguinte, tem alguma escola perto da praia? Manda eu para a praia que tá bom demais, tá valendo”.<sup>66</sup> Aí eu fui parar lá no Amélia, em Jacaraípe, não sabia nem onde eu ia morar nem nada, eu estava morando em Marechal ainda, aí a escola particular, no final do ano, a diretora tirou minha vaga de Matemática para dar para a sobrinha dela que começou a fazer faculdade, aí ela assumiu as de Matemática e eu só ia ficar com Ciências, eram poucas aulas. Eu fiz dois anos de Ciências, também sou habilitado para dar Ciências só que ela reduziu muito. Não dava nem para me manter lá e no Estado na época o salário era bem ruim, a prefeitura era mais que o dobro do salário do Estado. Como consegui mesmo, não queria nem saber, não era preso a nada, não era casado, não tinha filhos. Aí vim conhecer a escola, quando vim conhecer a escola a diretora já mandou dar aula no mesmo dia, aí quando chegou o final do dia eu tinha que ver onde eu iria ficar. Aí eu tinha minha irmã, ela morava em Campo Grande, peguei a moto e fui lá para Campo Grande, ninguém nem sabia onde eu estava nem nada, eu sozinho, aí fui para minha irmã, falei para ela: “Estou de pousada alguns dias, mas não vou ficar morando aqui não”. Fiquei*

---

<sup>61</sup> Fala do amigo de Íris para o entrevistado.

<sup>62</sup> Reposta de Íris para o amigo, segundo o entrevistado.

<sup>63</sup> Fala do amigo de Íris para o entrevistado.

<sup>64</sup> Fala da funcionária para Íris, segundo o entrevistado.

<sup>65</sup> Resposta de Íris à funcionária da escola, segundo o entrevistado.

<sup>66</sup> Fala de Íris para a funcionária da escola.



*uma semana lá, ia e voltava. Nesse período eu só estava dando aula na prefeitura, aí fui correr atrás de aula pra dar. Consegui no estado também, aí peguei Estado de manhã em Porto Canoa e prefeitura à tarde. Aí nessa semana que fiquei lá, procurei uma casa para alugar, consegui alugar e depois fui lá trouxe o resto das minhas coisas na moto e vim embora. Comprei um colchão e um fogão velho, aí vim morar aqui. Aluguei uma casinha pequena aqui em Jacaraípe mesmo. Nessa época eu morava sozinho. Fui mudando, depois eu mudei para uma casa de um pessoal muito gente boa, aluguei uma quitinete que tinha tudo dentro, foi um período bem legal, fiz amizades com o pessoal, onde eu criei um laço familiar ali, antes eu era isolado, morava sozinho, comia na casa deles, era bem legal, até hoje vou lá, são meus amigos até hoje. Aí em 2000, que eu vim parar na Serra. Em 2001 fiz o concurso. De 2002 a 2004, trabalhei três horários dava aula de manhã e a noite no Estado e de tarde na prefeitura. Saía seis horas da manhã e voltava às dez horas da noite. Em 2001 conheci minha esposa que era minha aluna do 3º ano, aí ficamos juntos em 2001 e fomos morar juntos e casamos depois e estamos junto até hoje, aí tivemos dois filhos aí acabei ficando por aqui mesmo.*

Pesquisadora: Que bacana. E hoje você dá aula...

*Íris: Em 2002 eu estava numa situação complicada, que eu tinha acabado de casar, não tinha nem emprego certo, que eu era contratado, casei e não tinha emprego fixo, aí fiz o concurso de Vitória e de Serra, tudo em 2001. Vitória eu passei direto efetivei em 2002 e na Serra efetivei em 2004, me efetivei e estabilizou a vida, legal, hoje tenho minha cadeira aqui muito tranquilo, tô aqui fora da sala de aula por enquanto, por aqui é temporário, e em Vitória eu trabalho a tarde e aqui de manhã, e aqui eu estou na progressão, que a gente faz as documentações e em Vitória eu continuo na sala de aula normal. Gosto de dar aula, até brinco com os meninos: “Há professor, não gosto de estudar.”<sup>67</sup>, respondo “Eu também não gosto de trabalhar não, prefiro estar na praia, jogando frescobol, dormindo, tomando cerveja, churrasco é melhor que dar aula mas trabalho e tento fazer meu trabalho da melhor maneira*

---

<sup>67</sup> Fala dos alunos de Íris para o entrevistado.

*possível”. Gosto da parte política, adoro política, acho que a política é tudo na nossa vida. Felizmente tudo passa por ela ou infelizmente. Infelizmente a má política é que atrapalha. Fui da direção sindical, aprendi muito na direção sindical, é uma outra realidade, você convive com conflitos totalmente diferentes, conflitos dentro, conflitos fora. Você aprende a ter que negociar com prefeito, secretário. Todos bem preparados e você tem que chegar e fazer um debate, reunião que dura quatro, cinco horas, e tentar convencer que tem que pagar, fazer greve, organizar movimento de rua, hoje eu tenho uma vida totalmente diferente que eu tinha antes da direção sindical.*

Pesquisadora: Obrigada. Muito bom. Muito obrigada!

#### 6.4 A HISTÓRIA DO LÍRIO

Nossa última entrevista narra os episódios da vida de Lírio, que é cego. A entrevista aconteceu no dia 26 de Julho de 2012, no período da tarde, na escola onde o professor é efetivado. Sem sucesso em obter informações sobre os horários do professor via telefonema, resolvemos que ir à escola pessoalmente, seria o melhor meio. Foram duas tentativas sem êxito de encontrar Lírio e na segunda visita, através de uma funcionária da secretaria da escola, resolvemos deixar nossos contatos para que nosso professor pudesse retornar. Felizmente Lírio rapidamente nos procurou, e por email prosseguimos com a escolha de melhor data e local para a entrevista. Enviamos por endereço eletrônico, o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, para que nosso sujeito tivesse ciência do teor da pesquisa e pudesse devolvê-lo no dia da entrevista.

Inicialmente, definimos a data da entrevista como 18 de Julho de 2012. Por motivos pessoais do professor, remarcamos para outro dia, conforme especificado. Lírio se mostrou muito disposto a contribuir com nossa investigação. Sua história nos chama à atenção pela ausência de “amarras” da deficiência perante uma independência admirável do sujeito em todos os aspectos da vida, e pelo fato de que os impedimentos ocorridos ao longo de sua história de vida vincularam-se muito mais ao plano social do que ao plano biológico. Isso nos remete à ideia de que para o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência visual “a reeducação dos videntes é uma tarefa social e pedagógica de enorme importância” (VIGOTSKI, 1989, p. 64).

Como nos traz Vigotski (1989), e sentido por nós nas palavras de nosso sujeito professor, antes se supunha que toda a vida da pessoa cega e todo seu desenvolvimento se estruturariam seguindo a linha da cegueira. A nova lei (que Vigotski trata como “Defectologia”<sup>68</sup>) enuncia que o desenvolvimento irá contra essa linha. Se existe cegueira, o desenvolvimento psíquico está orientado em direção oposta à cegueira, contra a cegueira - aspectos esses, visíveis no relato de vida do professor, que agora registramos na íntegra:

*Lírio: Meu nome é Lírio, tenho 40 anos, sou casado há 11 anos, tenho dois filhos meninos um de sete anos chamado Walace e um de quatro anos que se chama Renoar. A minha esposa se chama Luciana, ela também não enxerga, meus filhos enxergam, todos os dois. Eu sou professor de Educação Especial, atualmente estou atuando no AEE que é o Apoio Educacional Especializado eu já estou aqui na prefeitura de Vitória desde 2002 fiz o concurso em 2001 e entrei em 2002, antes eu trabalhei no Instituto Louis Braille desde 1999. De 1999 a 2002 eu trabalhava no Instituto Louis Braille, em Vitória, ali na Beira Mar.*

Pesquisadora: Ali acabou Lírio?

*Lírio: Não, está funcionando ainda. E eu, bom, eu me tornei professor porque tive a influência de uma professora. Deixa-me falar da minha trajetória educacional então.*

---

<sup>68</sup> Estudo de pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento.

*Eu até meus 13 anos, estudava em uma escola normal, eu não tinha apoio. Eu tenho resíduo visual então a minha mãe ampliava tudo para mim e quando eu completei 13 anos, nós ficamos sabendo do Instituto Benjamin Constant, lá no Rio, aí nos mudamos para lá eu comecei a estudar lá, na época era uma escola especial, hoje não tem mais, aí eu estudei lá até os 18 anos, fiz o fundamental lá na época. Aprendi braille lá, aprendi locomoção lá, andar com a bengala, um pouco de atividade da vida diária, aprendi tudo lá, então lá eu tive uma professora - que eu sou formado em Letras/Português - ela dava aula de português, que me influenciou muito, era carismática então inspirado nela eu senti desejo também de ingressar na carreira de professor. Aí eu fiz o curso de Letras na UFES eu entrei em 1995 até 1998 fiz o curso de Letras lá na UFES, na época a UFES não tinha o apoio que eu necessitava. Eu fiz o curso com o apoio dos colegas, liam bastante para mim, me ajudavam e da minha família, minha mãe, meu pai e meus irmãos, gravavam para mim todos os livros, os materiais que eu precisava. Eu fazia as avaliações oralmente, todas as provas eram orais lá na UFES. Eu tenho dois irmãos mais novos que já são casados também hoje. A minha deficiência visual ela é decorrente de encefalite. É uma doença que afeta o sistema nervoso e aí no meu caso afetou o nervo óptico. Fiquei com sequela e tenho 5% de visão, enxergo vultos, cores, luz, enxergo assim até 1 metro de distância e esse resíduo visual me auxilia a andar na rua, desviar dos obstáculos, me ajuda bastante. Então com dois anos de idade eu tive a encefalite. Sou nascido em Taubaté interior de São Paulo, sou paulista interior de São Paulo, mas eu não morei lá muito tempo, a gente morou pouco tempo lá, depois nos mudamos pra cá porque a família da minha mãe é daqui de Vila Velha. Eu moro em Vila Velha, meu pai é filho único e a família dele é toda de São Paulo do interior de São Paulo de uma cidade chamada Cruzeiro, então como sempre vai pela família da esposa, ele veio pra cá. Sobre a minha trajetória profissional eu trabalho aqui em Vitória em duas escolas, na mesma função, professor do AEE. Aqui eu trabalho com a professora Conceição, que também trabalha na área de DV há muitos e muitos anos, uma pessoa muito experiente e lá na outra escola eu trabalho sozinho. Aqui eu atendo a dois alunos, lá um aluno, aqui três vezes por semana, lá dois dias por semana para completar os cinco dias, sempre na parte da tarde. Pela manhã eu trabalho na prefeitura de Cariacica, também com educação especial. Lá, eu entrei em 2005, sou efetivo nas duas prefeituras, graças a Deus. Bom, como eu falei a minha esposa também não enxerga. Nós dois somos deficientes visuais. Nós*

*nos conhecemos no Instituto Braille, ela frequentava o Instituto na época que eu trabalhei lá e nos conhecemos, começamos a namorar, ficamos dois anos namorando e depois nos casamos, conseguimos fazer tudo em casa, arrumamos a casa, cuidamos das crianças, damos comida, vamos ao mercado, nas lojas. Nos mercados e nas lojas precisamos de apoio de algum funcionário que anda conosco nos leva nas sessões, nos fala o preço, aí a gente escolhe o que a gente quer, assim que a gente faz as nossas compras. De uma forma geral, a gente passeia bastante, a gente gosta muito de passear. A gente vai muito à praia com os meninos.*

Pesquisadora: São totalmente independentes, né Lírio?

*Lírio: É somos independentes, nas festas... Somos de igreja, somos da igreja adventista. É importante essa questão religiosa na formação das crianças e de nós mesmos é muito bom [...] Precisamos muito de Deus para nos apoiar é um apoio fundamental. Até da gente ficar mais otimista. Quem não tem Deus fica muito pessimista.*

*Também fui criado assim, minha mãe sempre foi religiosa, era da igreja Maranata, é da igreja ainda, até hoje. Eu casei, saí, troquei de Igreja e acho essa formação religiosa importante, então isso faz com que a gente tenha uma formação moral, de valores, que são de ajudar as pessoas e isso contribui bastante para ser professor e querer ajudar o outro a se desenvolver, aprender, tudo isso também contribuiu bastante para essa minha escolha. E no dia a dia eu acho a cidade um pouco difícil para se viver, pessoas com deficiência em geral, não só o deficiente visual, os deficientes físicos também. A questão das calçadas aos poucos está começando a melhorar mas está muito aquém do que a gente precisa, muitos obstáculos: são buracos, são veículos, mesas de bar às vezes na calçada também, sobe e desce escadas, muitos degraus, então isso prejudica bastante o nosso trânsito na cidade. Aqui em Vitória está começando a ter a calçada cidadã, lá em Vila Velha tem muito*

*pouco ainda e Cariacica tem nenhuma. Até chegar à escola é muito complicado. Quando chove enche tudo de lama é complicado. Como eu falei eu trabalho o dia todo e a noite não.*

Pesquisadora: Você faz o deslocamento todo sozinho de ônibus?

*Lírio: Todo sozinho de ônibus. Eu peço sempre ajuda das pessoas no ponto para olhar o ônibus para mim porque eu não tenho como ver, quando não tem ninguém no ponto eu tenho que fazer sinal para todos se não for peço desculpas, mas eu preciso, mas na maioria das vezes tem gente no ponto também me ajudam e os terminais ajudam bastante nisso no terminal tem a plataforma certinha é só chegar na plataforma e pegar o ônibus que a gente precisa.*

Pesquisadora: Você mora em Vila Velha, aonde Leo?

*Lírio: Eu moro agora no centro de Vila Velha na Rua Castelo Branco pertinho da onde era a Univila agora é a Secretaria de Saúde lá...*

Pesquisadora: Vila Velha é bom né Lírio?

*Lírio: Vila Velha é bom de morar, tem uma estrutura boa, tem mercado, tem bastante mercado lá perto, tem muita coisa, tem muita farmácia, lojas, padarias tem tudo pertinho.*

Pesquisadora: Tem banco, tem tudo próximo.

*Lírio: É, tem até um shopping, tem muita loja e a gente mora pertinho do centro. O que mais... A importância do deficiente está trabalhando, acho isso importante não só a inclusão da questão educacional do aluno, mas a inclusão social no geral, que a gente está vivendo hoje em dia. A oportunidade que eu estou tendo de trabalhar, graças a Deus passei nos concursos, tudo isso são oportunidades que a gente vê que estão acontecendo, que a gente pode contribuir profissionalmente.*

Pesquisadora: E o governo só tem a ganhar com você, um excelente profissional.

*Lírio: É muito importante, porque tira esse estigma que o deficiente é coitado, vive na dependência, vive encostado. Temos muito a contribuir, gostamos de contribuir bastante, gostamos de trabalhar, gostamos de dar nossa contribuição e tem as mais diversas áreas, tem a área da educação, da saúde, minha esposa mesmo é terapeuta ocupacional trabalha também na prefeitura de Vitória e hoje em dia com a questão da inclusão está facilitando porque as faculdades agora têm que se adequar. Com a informática facilitou muito pra gente, tudo que eu leio eu leio digitalizado, que em Braille infelizmente hoje em dia ainda só tem o livro didático, sem ser didático são pouquíssimos e só para o fundamental, ensino médio pouco e superior nada. Então a gente usa digitalizado. Nós temos um programa gratuito Dosvox, desenvolvido pela UFRJ, a federal do Rio de Janeiro que desenvolveu, muito bom, permite leitura, permite acesso à internet, usar os e-mails, praticamente todo o uso do computador você consegue fazer com ele e tem outros leitores de tela, tem um gratuito chamado NVDA<sup>69</sup>, é um leitor de tela aí com ele você usa o Windows e tem outros que o pessoal usa bastante também, o JAWS<sup>70</sup> que é americano mas ele tem como falar em português, e o brasileiro aqui que é o Virtual*

---

<sup>69</sup> Através de voz sintética, o NVDA (sigla em inglês para "Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho") permite que usuários cegos ou com deficiência visual possam acessar e interagir com o sistema operacional Windows e vários outros aplicativos.

<sup>70</sup> O JAWS (Java API for WordNet Searching) é um leitor de tela usado por deficientes visuais que permite ao usuário trabalhar com diferentes versões do sistema operacional Windows e com seus aplicativos, sendo utilizado também para acessar conteúdo web, se o site for estruturado corretamente e bem organizado.

*Vision, desenvolvido por uma empresa MicroPower eu acho, lá de São Paulo, é leitor de tela também, são os mais comuns, os gratuitos são os mais usados, são de qualidade boa, são muito bons, permitem quase 100% de uso. A dificuldade que a gente tem são os gráficos, as figuras que não tem como ainda, não tem jeito, mas o texto tudo 100% consegue ler, então a gente tem muitos recursos, muitos livros digitalizados, muitas bibliotecas virtuais, livros da internet. Eu participo de uma lista que eu recebo livros diariamente, muitos livros, eu tenho mais de dez mil livros no meu computador lá em casa, tem as bibliotecas virtuais que a gente acessa baixa os livros que a gente quiser. Tem as bibliotecas das faculdades que a gente pode estar entrando, procurando livros, muitas que disponibilizam né, isso é bom para estudar e para o lazer, a gente gosta muito. Eu sempre tive esse sonho, minha mãe sempre lia muito para mim e depois que eu comecei a usar o computador e comecei a acessar os livros que eu fiquei super feliz. Eu adoro, sou apaixonado pela leitura, então é muito, muito bom, me sinto realizado nessa parte aí de leitura e também profissionalmente. Eu recebo o material todo, quando eu preciso para uma formação eles me passam tudo por email, a informática para o deficiente visual facilita tudo, a única reserva no português é que a gente perde na parte da ortografia, que a gente só escuta então acaba ficando deficiente na parte da ortografia e quando a gente vai fazer uma concurso, uma prova, a gente se sente prejudicado nessa parte, então tem um contra sim, mas é uma coisa só. No geral pela questão da informação mesmo, a gente consegue. Conseguimos acessar jornais e tudo na internet, a gente consegue ler, bem atualizado, é muito bom nessa parte.*

Pesquisadora: Muito bom, está ótimo Lírio. Nossa, muito obrigada!

## 6.5 NAS HISTÓRIAS DE VIDA: O SUJEITO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

Neste subcapítulo, propomos uma reflexão e discussão dos dados coletados no presente estudo, centrando-nos na figura do sujeito professor como produtor e



possuidor de história e cultura. Enxergamos a partir da leitura das narrativas, que Vigotski se faz presente nas falas de nossos sujeitos, e a perspectiva sócio-histórica-cultural se torna essencial na compreensão de como se consolidou o processo de formação e constituição de nossos sujeitos professores com deficiência.

Para melhor compreensão e estudo das narrativas, faremos nossa análise mediante quatro categorias consideradas, por nós, relevantes na história de vida de nossos sujeitos: fatos ou eventos da vida destes professores que contribuíram na escolha da profissão; dificuldades (ou ausência delas) enfrentadas pelos sujeitos no que tange à existência da deficiência na vida pessoal e profissional; atuação como profissionais no cotidiano da escola; visão dos alunos dos sujeitos concernentes à deficiência de seus educadores. Além disso, ressaltamos que algumas falas dos sujeitos serão retomadas para que possamos fazer uma melhor correlação entre a teoria que sustenta nossa pesquisa e aquilo que os sujeitos do estudo relataram e que se constituiu em suas histórias de vida. Nesse sentido, mesmo que pareça um tanto repetitivo, resgatar tais falas nada mais é do que reafirmar/respeitar o sujeito com deficiência como um ser que produz história e cultura em todos os espaços da vida comum, ao mesmo tempo em que se deixa penetrar por outras histórias e outras culturas em seu processo de humanização. Afinal, “a sociedade moderna precisa de expressões positivas de respeito e reconhecimento pelos outros” (SENNET, 2004, p. 13), assim, resgatar tais falas, de sujeitos que passaram/vivem tantos momentos de exclusão, nada mais é do que uma forma de respeitar sua autoridade de ser humano.

#### **6.5.1 Fatos ou eventos da vida que contribuíram na escolha da profissão**

A primeira categoria de análise objetiva refletir situações da vida que influenciaram na escolha da profissão dos sujeitos aqui investigados. No tocante às falas, percebemos que em dois de nossos sujeitos, existiram pessoas que de certa forma influenciaram na escolha da profissão por parte desses profissionais:

E a escolha da profissão, qual o curso que a gente iria fazer? Eu desde criança, eu gostei de brincar de escolinha e eu gostava de dar aula. Aí eu tenho uma prima que ela é deficiente mental e ela queria aprender, só que ela ia para a escola só que não conseguia aprender. E o que eu fazia? Eu dava aula para ela, pegava o quadro e ficava ensinando ela: “Você vai aprender, você vai aprender! e ela aprendeu mesmo, aprendeu a ler e a escrever e o que ela mais gostava era de matemática. Ela só queria estudar matemática e ate hoje e fica assim: “Gérbera, você tem um livro?” aí eu levo o livro para ela. Ela me tem como professora dela. Depois eu ensinei uma também, ela ia para a escola mais não conseguia estudar e eu amava brincar disso! Para mim era uma brincadeira fazer isso! Ensinar era uma brincadeira uma diversão! [...] Aí o meu primo, ele tinha uma namorada psicóloga, aí eu conversei muito com ela. E ela, “O que você gosta de fazer?”. “Eu sempre gostei muito de dar aulas, de brincar de escola”. “Então tem que fazer pedagogia”. “Pedagogia, mas como eu vou dar aula?” e ela: “Que nada, isso não é obstáculo para você! Vai fazer sim!”. “Então tá, vou fazer pedagogia.”. Graças a Deus que eu fiz pedagogia (informação verbal)<sup>71</sup>

E eu, bom, eu me tornei professor porque tive a influência de uma professora [...] ela dava aula de português, que me influenciou muito, era carismática então inspirado nela eu senti desejo também de ingressar na carreira de professor (informação verbal)<sup>72</sup>

Na fala dos outros dois sujeitos aqui pesquisados, a escolha da profissão parece ter sido fruto de outras circunstâncias da vida, tendo sido feita de forma passional, não planejada:

[...] termino meu 2º grau lá, isso paralelo estudando música e aí no final do meu 2º grau, acho que é natural né, 3º ano, vamos prestar um vestibular, e aí eu fiquei em dúvida em um monte de coisas. Eu não acreditava que fosse passar, então eu dei um chute, vou fazer música, esse foi um chute mesmo, foi de bobeira [...] eu passei e bem colocado ainda! Bom, eu passei, então vou fazer o curso. Passei de primeira, eu entrei, comecei a estudar direitinho [...] (informação verbal)<sup>73</sup>

Aí minha colega de Pedra Azul me chamou para fazer inscrição do vestibular em Minas, aí lá tinha pedagogia, matemática e história. [...] Eu optei por matemática. Eu gosto de historia também, mas matemática é mais fácil, tenho mais aptidão. [...] Eu nunca me imaginei dando aula foi um acidente que acabou ficando, eu tinha dificuldade de conversar, eu pegava para falar com você e travava. (informação verbal)<sup>74</sup>

Independentemente de como se configurou o processo de escolha da profissão dos sujeitos aqui pesquisados, se essa se deu pela ação direta ou indireta do Outro, a

<sup>71</sup> Fala de Gérbera.

<sup>72</sup> Fala de Lírio.

<sup>73</sup> Fala de Jacinto.

<sup>74</sup> Fala de Íris.

peculiaridade do caminho e o modo de desenvolvimento de cada pessoa segundo Vigotski (1989), se configuram a partir da influência social deste processo.

Ainda que o sujeito não tenha sofrido a influência direta do Outro na escolha da profissão, o contexto histórico, social e cultural no qual este sujeito está imerso, contribuíram de certa forma no seu ato de escolha. Ainda que no caso de Jacinto, o interesse pelo violão acarretou na formação de professor de música, ou no caso de Íris em que a “falta de opção” de cursos superiores na cidade em que vivia, o fez optar pela matemática, as escolhas foram produto do ato voluntário de cada um, ainda que em um primeiro momento, não internalizadas, mas todas influenciadas pela história, cultura e mediações feitas na “atmosfera” de cada sujeito. Segundo Vigotski (2010, p. 71)

[...] o comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o homem, e tanto no interior do homem quanto no desfecho dessa luta as forças do próprio organismo e as condições de sua constituição herdada desempenham papel não inferior ao da influência agressiva do meio (VIGOTSKI, p. 71).

Não se consegue definir segundo Vigotski (2010), onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo. Se meio pode ser entendido como algo mais amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas, mediação e interações, temos que: no caso de Gérbera e Lírio, as interações estabelecidas com prima e professora, respectivamente, se constituíram os “meios” que influenciaram em suas escolhas; no caso de Íris temos o fator cultural ou da sociedade (ausência de faculdades em sua cidade natal) e ao mesmo tempo o fator da interação (com a colega que o chamou para fazer o vestibular fora), como “meios” orientadores de sua escolha; e por último, no caso de Jacinto, temos o fator cultural (ele fazia aulas de violão, o que culminou de certa forma pela escolha pela música) e o fator sociedade (quando ele resolve fazer o teste vocacional, mesmo que o teste apresentasse música como última opção, o fato instigou Jacinto a escolher por música), como “meios” que permearam o ambiente de escolha de nosso sujeito. Ou seja, “Nós respiramos e realizamos os mais importantes deslocamentos do nosso organismo sempre em conformidade com os estímulos que agem sobre nós [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 286). Além disso, podemos salientar que, de acordo com Vigotski (apud REGO, 2002), o meio social interfere ativamente em nosso modo de pensar, agir, viver, olhar, sentir, falar, humanizar, pois

[...] os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação do legado do seu grupo cultural. O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento (VIGOTSK apud REGO, 2002, p. 50).

Diante disso, podemos afirmar que, a partir da fala dos sujeitos entrevistados, os fatos ou eventos de suas vidas que contribuíram na escolha da profissão podem estar intimamente associados às suas experiências sociais, culturais e históricas.

### **6.5.2 Dificuldades (ou ausência delas) enfrentadas pelos sujeitos no que tange à existência da deficiência na vida pessoal e profissional**

A segunda categoria de análise, diz respeito às dificuldades, se existentes, na vida profissional e pessoal de nossos sujeitos investigados, no que tange à existência da deficiência.

Em relação aos nossos sujeitos docentes com deficiência física, uma das dificuldades enfrentadas no que tange à limitação orgânica, se refere à acessibilidade aos locais:

Porque a gente, eu fiquei um certo período da minha vida sem andar por causa da cirurgia. Até andar de bengala demorou bastante tempo, assim, certo tempo. Aí, a gente ficava na dependência de alguém carregar, de ajudar, porque a gente morava na roça então tinha que ir de carro [...] Depois, quando eu consegui andar de bengala tinha 11 anos. Foi nesse período que eu consegui me locomover melhor, andar melhor, aí não foi tão difícil. Mas a única coisa difícil eram as escadas [...] Aqui que foi mais difícil porque tinha que pegar ônibus para estudar, não foi fácil! Foi uma batalha, mas assim contando com a ajuda de um, a ajuda de outro para subir e descer do ônibus, deu certo [...] Então assim, na minha vida eu sempre tentei me adaptar ao meio e nunca o meio se adaptou a mim. Eu tento me adaptar ao meio e todos os obstáculos que eu encontrava eu enfrentava [...] (informação verbal)<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Fala de Gérbera.

[...] a questão da acessibilidade, a faculdade lá não é acessível, é escada, não tinha elevador, eu estudava no 2º ou 3º andar (informação verbal)<sup>76</sup>.

No caso de Gérbera, temos também a questão do desconhecimento por parte de profissionais da educação em como lidar com sua deficiência:

[...] Eu fazia educação física às vezes. O professor me deixava sentadinha no cantinho. Mas eu tive uma professora que ela me colocava para participar. Olha que legal! Então eu tinha jogos lá e outras brincadeiras que eu lembro que eu participava. Depois da 5ª à 8ª, eu nunca mais participei. Eles diziam que eu não precisava participar. Eu tinha as notas, eu era liberada [...] Lembrando como aluna, eu não gostava. Eu queria participar [...] (informação verbal)<sup>77</sup>.

No que tange à imposição da sociedade perante o deficiente ressaltamos Vigotski (1989) quando no diz que:

a cultura da humanidade acredita em condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. Por isso, suas ferramentas materiais e de adaptação, seus aparatos e instituições sócio-psicológicos estão calculados para uma organização psicofisiológica normal (VIGOTSKI, 1989, p. 27).

Isso significa que a prática dos profissionais da educação muitas vezes está atrelada ao pressuposto da homogeneização e à ideia de que a maioria não é deficiente. O fator básico do desenvolvimento cultural da criança deficiente é analisar, segundo Vigotski (1989), a inadequação e a incongruência entre a estrutura psicológica da criança e a estrutura das formas culturais, o que pode culminar em episódios frequentes de exclusão e estigmatização do deficiente, como narrado por Gérbera, em sua história. Cabe, portanto, a criação de instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica de cada criança deficiente.

Se renunciarmos a noção da criança deficiente como uma semelhança diminuída do normal, devemos também repelir o conceito da escola especial como uma escola comum, prolongada na carga horária e com um material didático abreviado. É de suma importância estabelecer com máxima precisão as diferenças quantitativas da criança deficiente, mas não podemos nos deter a isto (VIGOTSKI, 1989, p. 33).

Temos ainda, no caso de Íris, o atraso da medicina em diagnosticar a paralisia infantil, e a falta de recursos relacionados à saúde em sua cidade natal, trazendo como consequências: a ocorrência de vários quadros de pessoas com paralisia, acometidos por efeitos mais drásticos da doença e em alguns casos episódios de falecimentos:

---

<sup>76</sup> Fala de Íris.

<sup>77</sup> Fala de Gérbera.

E na época que eu tive paralisia teve um surto. Já havia a vacina na época, se não me engano só que não era tão difundida como é agora, era mais nas capitais, no interior era mais complicado. Então quando eu peguei paralisia, pegou em varias pessoas também da região lá, que eu conheço uns cinco, fora os que já morreram, em alguns tiveram efeito mais drásticos, morreram eu ficaram tetraplégicos, ficaram na cama [...] (informação verbal)<sup>78</sup>

Referente aos professores com deficiência visual, ressaltamos o relato de dificuldades relacionadas à acessibilidade e à falta de recursos de escolas básicas e instituições superiores no que tange ao atendimento educacional especializado:

Então, quando eu ingressei na escola, eu já ingressei com cegueira. Eu nunca fui de frequentar institutos. Pelo menos em Macaé não existia instituições para auxiliar a pessoa com deficiência, pelo menos no meu caso né. Aí querendo ou não, eu frequentei escolas regulares. Acho que de alguma forma isso foi bastante interessante, apesar de na época não se falar em educação inclusiva e não existir recursos [...] Pensando em coisas mais técnicas dentro da escola, até uma certa idade, eu conseguia enxergar as coisas escritas com um traço mais forte, uma linha mais escura, isso quando era bem feitinho eu conseguia ler, então eu fui alfabetizado normalmente com as letras em tinta e quando a visão foi baixando demais, eu já não copiava do quadro. Desde pequeno era ditado ou a professora já entregava as folhinhas com tudo escrito, às vezes ampliado, na maioria das vezes, e com esse contraste em negrito e quando a visão foi baixando demais as provas para mim começaram a ser feitas do tipo prova oral. Isso daí foi feito demais e é claro com um pouco de implicância dos colegas [...] Consegui ter uma infância bem próxima do normal, isso aí foi até 96, início de 1996, eu tinha terminado minha 4ª série e fui morar lá na Bahia, lá eu fiz a minha 6ª série. Lá foi bastante diferente no que diz respeito à escola porque apesar das pessoas não apresentarem muita rejeição a minha situação, era inferior demais (informação verbal)<sup>79</sup>.

Eu até meus 13 anos, estudava em uma escola normal, eu não tinha apoio. Eu tenho resíduo visual então a minha mãe ampliava tudo para mim. Aí eu fiz o curso de Letras na UFES eu entrei em 1995 até 1998 fiz o curso de Letras lá na UFES, na época a UFES não tinha o apoio que eu necessitava. Eu fiz o curso com o apoio dos colegas, liam bastante para mim, me ajudavam e da minha família, minha mãe, meu pai e meus irmãos, gravavam para mim todos os livros, os materiais que eu precisava. Eu fazia as avaliações oralmente, todas as provas eram orais lá na UFES [...] E no dia a dia eu acho a cidade um pouco difícil para se viver, pessoas com deficiência em geral, não só o deficiente visual, os deficientes físicos também. A questão das calçadas aos poucos está começando a melhorar mas esta muito aquém do que a gente precisa, muitos obstáculos: são buracos, são veículos, mesas de bar às vezes na calçada também, sobe e desce escadas, muitos degraus, então isso prejudica bastante o nosso trânsito na cidade (informação verbal)<sup>80</sup>.

Quando percebemos na fala dos sujeitos, a inadaptação de escolas e instituições no aspecto de atendimento educacional especializado, bem como a ausência de ações relacionadas à construção de edificações, de espaços públicos, da fabricação de

<sup>78</sup> Fala de Íris.

<sup>79</sup> Fala de Jacinto.

<sup>80</sup> Fala de Lírio.

mobiliários e equipamentos, que permitam a mobilidade o acesso e a autonomia de pessoas deficientes, é inevitável a reflexão de que a limitação muitas vezes não se encontra atrelada ao fator biológico do sujeito e sim ao plano social. Como nos traz Goés (2002, p. 99), “o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino [...] Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado recebidas [...] enfim, pelas experiências que são propiciadas”.

Enxergamos muitas vezes uma sociedade inapta e escassa de recursos que possam facilitar e permitir uma vida o mais “normal” quanto possível às pessoas com deficiência. Quando no depoimento de Gérbera, a professora nos diz que:

[...] eu não lembro que eu tenho deficiência. Eu enfrento! Aí quando acontece alguma coisa comigo, eu vou lembrar, olha seu limite, você vai além dos seus limites [...] Eu não sei se sou eu que sou assim... As pessoas, eu acho que não me olham com desprezo, porque elas cobram de mim [...] Então, as pessoas me chamam atenção, me cobram e não olham os meu limites também, como eu também não vejo (informação verbal)<sup>81</sup>.

Ou no depoimento de Íris, quando o professor nos fala:

Eu, por exemplo, não me coloco como deficiente, em momento nenhum. Por exemplo, em Vitória eu fiz concurso como deficiente porque muita gente falou para eu fazer (informação verbal)<sup>82</sup>.

Salientamos, então, que “absolutamente todas as peculiaridades psicológicas do deficiente têm sua base não no núcleo biológico, mas sim no social (VIGOTSKI, 1989, p. 80)”, ou seja, a própria ação do defeito, resulta sempre de forma secundária no sujeito deficiente, isto é, não de forma direta, mas de forma refletida. E esse reflexo se refere ao plano social. O deficiente não sente diretamente sua deficiência, mas percebe as dificuldades que derivam da mesma. Nesse sentido, a educação especial deve estar subordinada ao social, deve estar ligada à ele e mais ainda, deve funcionar organicamente com ele, incorporando-se como parte dele (VIGOTSKI, 1989).

---

<sup>81</sup> Fala de Gérbera.

<sup>82</sup> Fala de Íris.

O déficit orgânico não pode ser ignorado, mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural, o qual borra a dominação natural da insuficiência orgânica ou, falando com mais exatidão, torna-a histórica (VIGOTSKI, 1989 apud GÓES, 2002, p. 100).

Ainda referente às dificuldades enfrentadas pelos nossos sujeitos cegos, ressaltamos o depoimento de Lírio em relação à inexistência de livros didáticos de ensino superior, disponíveis em Braille, durante sua graduação. O relato demonstra, mais uma vez, que a limitação não se encontra no sujeito e sim na atmosfera externa ao sujeito (falta de recursos, de material em braille disponível). Parafraseando Vigotski (1989), a pessoa com deficiência visual possui a mesma capacidade de leitura que uma pessoa não deficiente. Os caminhos, os meios, pelos quais o sujeito cego irá se apropriar desta leitura é que são diferentes de uma pessoa sem limitação orgânica visual.

Ler com as mãos, como faz o cego, e ler com a vista são processos psicológicos diferentes, embora cumpram a mesma função cultural na conduta do sujeito e tem, basicamente, um mecanismo fisiológico similar (VIGOTSKI, 1989, p. 28).

Finalizando o âmbito das considerações referentes a essa categoria, não poderíamos deixar de citar também, os avanços tecnológicos bem como as ações em prol da pessoa com deficiência, também presentes nas falas de nossos sujeitos professores. Ressaltamos os avanços na área de informática, com a criação de softwares e ferramentas, como os leitores de tela, das bibliotecas virtuais e ainda ações voltadas para a melhoria da acessibilidade de nossos sujeitos como, por exemplo, a calçada cidadã, ainda que essa não seja uma realidade presente em todos os municípios da Grande Vitória, como relatado tanto por Jacinto quanto por Lírio.

Com a informática facilitou muito pra gente, tudo que eu leio eu leio digitalizado, que em Braille infelizmente hoje em dia ainda só tem o livro didático, sem ser didático são pouquíssimos e só para o fundamental, ensino médio pouco e superior nada. Então a gente usa digitalizado (informação verbal)<sup>83</sup>.

Acerca dos avanços na área tecnológica, segundo Da Costa; Barros, Fachine (2006), a utilização de ferramentas como a informática, traz inúmeros benefícios a

---

<sup>83</sup> Fala de Lírio.



quaisquer pessoas, inclusive às pessoas que não possuem limitações orgânicas, desde que essas ferramentas voltem-se para a superação das necessidades do público ao qual se destinam. Para tal, é necessário que a informática atenda ao perfil e às demandas de seus usuários. No caso das pessoas com deficiência, deve ser dada uma maior ênfase, visto que a informática pode se tornar grande aliada na superação de problemas não só restritos ao ambiente virtual, como também na supressão de problemas do cotidiano, o que remete em melhorias diretas na qualidade de vida e no acesso à informação por parte dos usuários com necessidades especiais.

Para os deficientes visuais em particular, o uso do computador se tornou possível graças, majoritariamente, aos leitores de tela. Provendo acessibilidade ao sistema operacional e aos softwares já existentes, os leitores de tela não conseguiram romper a barreira dos conceitos visuais ligados à informática, visto que conceitos, desde os mais simples tais como navegação por diretórios, acesso a menus, são puramente visuais. Assim, apesar de oferecerem suporte pleno, não é possível assegurar que o usuário DV<sup>84</sup> compreenderá determinado conceito e fará uso da respectiva funcionalidade. Logo, é importante que os aplicativos aos quais os DV venham a ter acesso possuam certas características adequadas também a este perfil de usuário, a citar a interface, a portabilidade, adaptação de conceitos da informática, etc (DA COSTA; BARROS; FECHINE, 2006, p. 01).

Não podemos desconsiderar a importância do Braille na apropriação da escrita e leitura por parte do deficiente visual. Os avanços da informática a partir dos leitores de tela, não substituem o valor do sistema braille como ferramenta valiosa de aprendizado, englobando inclusive aspectos importantes da língua portuguesa como acentuação, ortografia e gramática.

E por último, referente à calçada cidadã, para que atenda às necessidades das pessoas com necessidades especiais, a mesma deve, segundo o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Espírito Santo - Crea-ES - e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH, ser livre de obstáculos, prevendo a existência de faixas de percurso seguro, de serviço (alerta tátil); ilhas de serviço para implantação de mobiliário urbano bem como rampas com sinalização tátil para garantir e facilitar a circulação do usuário.

---

<sup>84</sup> Deficientes Visuais.

### 6.5.3 Atuação como profissionais com deficiência no cotidiano

Nossa terceira categoria objetiva entender a atuação de nossos sujeitos, como profissionais, no cotidiano da escola.

Percebemos de forma evidente, na fala de Gérbera, uma vitalidade como profissional. A deficiência física, ou seja, o fator biológico limitante, em nenhum momento se apresenta como barreira na execução de suas atividades diárias e no cumprimento de seu papel como pedagoga:

Aí eu digo sempre quando a escola está muito parada, que demora ter movimento: “Gente tá parado demais, eu não sou calminha demais, paradinha não, vamos fazer um movimento alguma coisa diferente, vamos trabalhar” [...] O pedagogo não pode ficar sentado o tempo todo na cadeira não vendo as coisas acontecerem. Tem que sair, tem que ir lá à cozinha, no refeitório, na biblioteca, na sala dos professores, reuniões, conselho de classe, reuniões de pais, tem uma mãe lá que eu tenho que esperar na entrada porque eu nunca vi essa mãe [...] Eu conheço todas crianças, nome do pai, da mãe, quem traz, com quem vai, como que é essa criança na sala de aula. Aí eu faço as intervenções junto com o professor na sala, que aí é um olhar a mais [...] Então, a minha presença lá não é uma presença de que eu vou olhar por olhar e não fazer nada. Eu vou olhar para fazer a diferença, para fazer uma intervenção, para mediar junto com a professora. Mas também não dou conta de tudo não tá (informação verbal)<sup>85</sup>.

As falas de nossos sujeitos Jacinto, Íris e Lírio, sinalizam mais o público-alvo de trabalho (corpo discente) do que a dinâmica de atuação dos mesmos como professores:

Às vezes eu converso com os meus alunos, uma vez eu estava conversando com eles em Vitória, porque minha colega pediu que eu falasse da minha vida para eles porque eles reclamam de tudo, não querem estudar, não querem nada (informação verbal)<sup>86</sup>.

Sobre a minha trajetória profissional eu trabalho aqui em Vitória em duas escolas [...] na mesma função, professor do AEE [...] Aqui eu atendo a dois alunos, lá um aluno, aqui três vezes por semana, lá dois dias por semana para completar os cinco dias, sempre na parte da tarde. Pela manhã eu trabalho na prefeitura de Cariacica, também com educação especial. Lá, eu entrei em 2005, sou efetivo nas duas prefeituras graças a Deus (informação verbal)<sup>87</sup>.

Independentemente do enfoque dado pelos sujeitos professores, no que tange à atuação profissional, ousaríamos dizer que tal enfoque, como nos diz Josso (2007):

---

<sup>85</sup> Fala de Gérbera.

<sup>86</sup> Fala de

<sup>87</sup> Fala de Lírio.

[...] se faz a partir do interior, com pertinência ainda maior, porque abraça a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psico-socioculturais, ao longo de sua vida. A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p. 04).

Se falar sobre sua atuação como professor, remete ao sujeito chegar à conclusão de que está na profissão certa ou, se por outro lado, o mesmo entende que deve alçar por novos rumos profissionais,

O ser-sujeito é levado, em consequência, a gerenciar essa coexistência de lógicas de evolução e a viver, dessa maneira, uma tensão mais ou menos forte entre identidade para si e identidade para os outros (JOSSO, 2007, p. 11).

O narrar de sua atuação, traz em si embutido, as transformações de cada identidade, de cada sujeito professor, tenham sido essas transformações resultantes de uma emergência interior, ou terem sido elas provocadas pelo meio ambiente (JOSSO, 2007). O fazer docente, as interações vividas no cotidiano da escola bem como as mediações praticadas, convergem para uma transformação de si e uma internalização das experiências vividas, levando o sujeito a refletir sobre sua formação e constituição. Segundo Vigotski (2011), “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana [...]” (VIGOTSKI, 2011, p. 58).

Nesse sentido, a tomada de consciência da formação e constituição de nossos sujeitos professores, pode ser fruto do fenômeno que Vigotski chamou de internalização, fundamental para a formação dos processos psicológicos que, segundo Braga (2010, p. 26), “são originalmente relações sociais, emergem no plano de ação entre sujeitos (social), para então se internalizarem e constituírem o funcionamento interno (individual, do sujeito).

[...] o relato de formação – oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação. Entender as afinidades entre narrativas (auto)biográficas no processo de formação e autoformação é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão (SOUZA, 2007, p. 04).

Finalmente, podemos inferir que o professor com deficiência, ao narrar sua história de vida, pode ser capaz de “enxergar” os reflexos das circunstâncias e dos eventos experienciados por ele, em sua escolha e formação profissional. Usando as palavras de Nóvoa (2009, p. 06),

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional (NÓVOA, p. 06).

#### **6.5.4 Visão dos alunos dos sujeitos concernente à deficiência de seus educadores**

Nessa categoria buscamos compreender como os alunos de nossos sujeitos concebem a deficiência de seus educadores e se possível ainda, detectar se o corpo discente “enxerga” a deficiência de seu professor como um obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem que, segundo Vigotski (2011),

[...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2011, p. 103).

No tocante às narrativas de nossos sujeitos, e por se tratar de uma metodologia de história de vida, que tem como consequência, tão e simplesmente, ouvir a voz do sujeito, ou seja, o que o mesmo acredita ser importante em sua trajetória de vida, não “induzimos” no momento da entrevista, alcançar as respostas para todos os objetivos propostos nesse estudo. Entendemos (e pretendemos) que reviver,

recontar e narrar suas trajetórias, possa melhor contribuir na internalização de experiências vividas por cada um de nossos professores, e que os mesmos possam sentir-se produtores históricos, culturais e sociais que são.

Nesse sentido, pela análise dos depoimentos, encontramos somente na fala de um de nossos sujeitos, pelo menos de forma direta, aspectos relacionados ao objetivo a que esta categoria busca compreender.

Como é a minha relação com as crianças e com os profissionais na escola? Eu nunca tive problema com relação a isso até porque eu não espero acontecer e nem que as coisas venham até mim, eu vou até elas. As crianças, quando elas estão na escola, elas perguntam: tia, elas me chamam de tia. “Tia Gérbera, por que você é pequena? Por que você anda com isso, a bengala? Você tem o quê?” Então todas as perguntas que elas me fazem eu respondo. Eu falo tudinho! Tipo: “Eu fiz cirurgia, não cresci, fiquei pequena, mas eu não sou criança”. Eu explico tudo para eles, em partes, para que elas possam entender. Depois que eu expliquei isso tudo, a minha relação com elas é natural. Elas me tratam como a tia Gérbera, a pedagoga da escola que vem na nossa sala toda hora e que resolve nossos problemas às vezes, porque não pode resolver tudo não (informação verbal)<sup>88</sup>.

Gérbera traz em sua fala que a deficiência física não representa “uma barreira” em sua atuação para com seus alunos e mais ainda afirma que, após explica-los sobre sua limitação, os alunos a tratam de forma natural. Isso nos remete à ideia de que incluir não é um processo que envolve “tornar invisível” a deficiência, ou negar sua existência. Ao contrário, incluir pressupõe segundo Drago (2011), o reconhecimento das diferenças que culminam num novo modo de organização do pensar e do agir. Ou seja, perceber a deficiência como uma característica própria de cada sujeito nada mais é do que entender que os jardins possuem várias flores: íris, jacintos, gérberas, lírios, margaridas, rosas e tulipas, cada qual com sua beleza e aroma, porém, nenhuma delas menos encantadoras e estonteantes que a outra. Simplesmente diferentes.

É um fato empírico comprovável a partir do senso comum, antes de ser uma constatação do pensamento científico, que nós, seres humanos, somos diferentes uns dos outros do ponto de vista biológico, psicológico, social e cultural. Cada um de nós constitui uma individualidade única ao lado de outras tão singulares quanto a nossa. O dom particular com que viemos ao mundo, o uso que fazemos de nossas qualidades, a singularidade dos contextos pelos quais transitamos, a assimilação peculiar que fazemos desses contextos e as nossas iniciativas individuais fazem de cada um de nós uma pessoa com uma biografia e uma idiosincrasia singulares (SACRISTÁN, 2002, p. 16).

---

<sup>88</sup> Fala de Gérbera.

No que tange ao reconhecimento da diversidade e da atenção às suas práticas, fazemos referência a Sacristan (2002, p. 14), quando nos diz que

[...] a diversidade alude à circunstância dos sujeitos de serem diferentes (algo que em uma sociedade tolerante, liberal e democrática é digno de respeito). Embora também faça alusão ao fato de que a diferença (nem sempre neutra) transforme-se, na realidade, em desigualdade, na medida em que as singularidades dos sujeitos ou dos grupos permitam que alcancem determinados objetivos nas escolas e fora delas de maneira desigual. A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais.

Gérbera relata em seu depoimento que ao expor sua especificidade de forma clara, seus alunos são capazes de perceber/ressignificar a diversidade como algo natural, o que nos remete ao fato de que a questão social pode ser uma ferramenta amplificadora (como no caso narrado) ou, por outro lado, limitante da diversidade. Se a diversidade é encarada como “anormalidade” ou é “invisibilizada” por influência dos processos culturais segregadores, que tendem à homogeneização, o desfecho malquisto é o da produção da desigualdade em detrimento da heterogeneidade.

Quanto mais a criança interage espontaneamente com situações diferenciadas mais ela adquire o genuíno conhecimento, sendo assim, a inclusão é benéfica a todos, pois faz com que as crianças tenham oportunidade de conhecer e conviver com a vida humana em todas as suas dimensões e desafios (GRANDE, 2006, p. 19).

As falas dos sujeitos nos levam a inferir que é necessário galgarmos por uma diversidade que estimule a busca pelo pluralismo, que contemple as várias culturas, que respeite as idiossincrasias singulares. E para tal é preciso que as mudanças aconteçam, mudanças essas de mentalidade e de fortalecimento de atitudes de respeito entre todos e com todos (SACRISTÁN, 2002).

Enfim, trata-se de um processo que possa primar pela inclusão, se dilatando para espaços além da escola. Uma educação inclusiva que possa ocupar espaços sociais mais amplos, que pressupõe ausência de categorização. Afinal

“como pode haver uma sociedade realmente digna de ser vivida se ela não for constituída por indivíduos de qualidades pessoais significativas?” (DEWEY, 1995, p. 109).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquilo que não mata me faz mais forte (Stern)

Para finalizar o âmbito de nossas considerações é necessário retomarmos as indagações principais que instigaram a realização dessa pesquisa: O olhar sobre o professor com deficiência a partir de uma perspectiva sócio-histórica, pode ser capaz de trazer à tona, sentimentos, significações, construções e desconstruções desses sujeitos, que uma vez internalizados, contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Em suma, ao narrar suas trajetórias de vida, esses sujeitos se percebem produtores históricos, culturais e sociais de suas ações? Concebem de maneira consciente sua deficiência restrita ao plano biológico e, portanto não inibidora do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores?

Das indagações, construímos o objetivo principal que consistiu em compreender a trajetória de vida dos professores com deficiência, atuantes no Sistema Municipal de Ensino de Vitória. Uma vez delineados os rumos da pesquisa, galgamos por conhecer nossos sujeitos professores. Foram localizados a priori, por intermédio da Secretaria de Educação, treze profissionais com deficiência, efetivos na Rede de Ensino Municipal de Vitória. Do montante localizado, quatro se constituíram sujeitos de nossa pesquisa. Destes quatro, dois apresentam deficiência física e dois possuem deficiência visual.

Uma vez estabelecidos os contatos com nossos sujeitos professores, foram desenvolvidas entrevistas biográficas semi-estruturadas, estando essas delimitadas à partir de duas questões norteadoras: “Como você constitui-se professor com deficiência”?; “Conte-nos sua história de vida”.

A partir de uma revisão de literatura feita por intermédio do Banco de Teses da Capes, da Biblioteca Setorial de Educação da UFES bem como de outras universidades do país, detectamos a existência de pesquisas de mesmo design temático ao nosso, porém nenhuma delas tendo sido realizadas no estado do Espírito Santo, justificando a relevância deste estudo numa proposta inclusiva que

reconhece o sujeito com deficiência como ser que produz história, cultura e conhecimento. Os trabalhos realizados no Estado, mais precisamente desenvolvidos na Universidade Federal do Espírito Santo, ou não trabalham com a perspectiva metodológica de história de vida, ou não abordam como sujeitos, professores com deficiência, ratificando o ineditismo desta pesquisa.

A análise de nosso estudo foi embasada na perspectiva sócio-histórica-cultural, predominantemente vigotskiana, tendo sido feita nossa opção metodológica pela história de vida. A escolha pela referida metodologia, alicerçada nos moldes sócio-históricos, se torna compatível à temática de nossa investigação, pois acreditamos que:

A narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação e formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas. O que é a educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas (SOUZA, 2007, p. 05).

O que representam as experiências relatadas por nossos sujeitos professores senão o reflexo das mediações vividas em suas trajetórias de vida?

À partir dos relatos das narrativas, é possível inferir que por mais semelhanças que apresentem em suas trajetórias de vida e, portanto, na formação e na sua constituição identitária e subjetiva como professor com deficiência, cada sujeito construiu sua própria teia nos fios de relações tecidas para com pessoas, lugares, espaços, cultura e sociedade. Tudo depende de como se reconstruíram as operações externas, no interior de cada um, o que Vigotski chamou de internalização.

A internalização é um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com objetos que o homem entra em interação. Trata-se de uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores (CAVALCANTI, 2005, p. 188).

Desse modo, a internalização das experiências vividas por cada professor aqui investigado, tem início nos processos sociais e, portanto nas relações estabelecidas com pessoas, espaços, lugares, cultura. Em segunda instância, as mediações vivenciadas permitem a tomada de consciência de si e do outro, numa relação dialética e semiótica demonstrando a importância dos processos socioculturais para



o percurso da construção ativa do sujeito que segundo Cavalcanti (2005, p. 188), “transforma, via internalização, os conteúdos externos em conteúdos da consciência”.

Essa internalização, a nosso ver, pode passar por momentos de muito desprazer e desrespeito ao outro como ser que possui peculiaridades muito específicas, como as de nossos sujeitos. Nesse sentido, vale salientar que, resgatar a história de vida de sujeitos que venceram tantos desafios também é uma forma de respeitar suas individualidades, de mostrar à sociedade que, mesmo que se tenha outra ideia, algumas pessoas com deficiência galgam caminhos diferentes. Assim, para refletirmos, vale destacar uma fala de Sennet (2004, p. 13), quando o autor nos chama a atenção para o modo como enxergamos/percebemos o outro:

É certo que a sociedade tem uma ideia dominante: de que, ao nos tratarmos como iguais, afirmamos o respeito mútuo. Mas será que só podemos respeitar as pessoas que são tão fortes quanto nós? Algumas desigualdades são arbitrárias, mas outras são intratáveis – como as diferenças de talento. Na sociedade moderna, em geral as pessoas não conseguem levar a consideração e o respeito mútuo através dessas fronteiras (SENNET, 2004, p. 13).

Nesse caminho, abordando o aspecto da deficiência no que se refere à formação e constituição de cada sujeito aqui investigado, parafraseando Vigotski (1989), podemos inferir que o processo de compensação e, portanto da superação de uma limitação, nem sempre termina em êxito para o sujeito, mas conduz sempre para a formação de uma capacidade a partir do defeito. Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação também pode ter dois extremos: a vitória e a derrota, entre os quais se situam todos os graus possíveis de transição de um polo a outro. O desenrolar desse processo depende de muitas causas, mas o fundamental é a correlação entre o grau da insuficiência e a riqueza da causa compensatória. Chegando ao final desta pesquisa, e não temos a pretensão de dizer que a riqueza de sua temática se esgota aqui, a certeza que temos é a de que: da deficiência de cada um de nossos professores nasceu a força para superá-las. Frente às intempéries de uma sociedade historicamente estigmatizadora e da ignorância imersa nos discursos vazios de incapacidade em torno de uma limitação orgânica, novos caminhos foram traçados e as funções psicológicas de cada um desses sujeitos foram reorganizadas e adaptadas aos seus sonhos de superação e de luta.

O sentimento ou a consciência da limitação que surge no indivíduo por consequência da deficiência é a valorização de sua posição social e esta se converte na principal força motriz do desenvolvimento psíquico (VIGOTSKI, 1989, p. 43).

Por intermédio dos depoimentos de cada sujeito aqui investigado, percebemos que a formação profissional se apresenta como uma via de superação da limitação orgânica, e, portanto, esta fica atrelada apenas ao fator biológico.

Aí tem varias formações né, várias especializações e fiz duas pós-graduações também, uma em gestão escolar e a outra em planejamento educacional, mas esse período todo eu nunca parei de estudar e cada vez que eu estudo eu chego a conclusão que eu sei menos, tenho que aprender mais, por mais que eu leia, que eu faça curso, que eu faça de tudo e eu, assim, minha mãe me diz: “Eu não sei o que acontece com você Gérbera, você quer abraçar o mundo inteiro. Para que estudar menina, vai descansar, vai viajar”. Mas assim, isso me satisfaz, fazer isso, estudar, trabalhar sempre querer fazer outros cursos, aprender mais um pouquinho, não parei não, estou caminhando aí para outros estudos também, então fiz essas pós graduações (informação verbal)<sup>89</sup>.

A riqueza das mediações no plano social se apresentam como “mola propulsora” do desenvolvimento e da constituição identitária de cada professor, contribuindo na construção de suas funções psicológicas superiores, pois,

[...] o núcleo orgânico da deficiência não é modificável pela ação educativa; as funções elementares prejudicadas são sintomas que derivam diretamente desse núcleo e, por isso, são menos flexíveis. O funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social [...] (GÓES 2002, p. 100).

Trabalhar com a perspectiva de história de vida, me fez refletir sobre meu papel como educadora, mulher, pesquisadora, esposa, filha. Como minhas mediações têm-se refletido na constituição e formação das pessoas à minha volta? Tenho realizado uma mediação construtiva? Tenho transformado as limitações em força? Como tenho cuidado do meu jardim? Nascerão pedras ou belos lírios, gérberras, íris e jacintos?

Em suma, as narrativas se apresentaram para mim:

[...] como uma via de conhecimento que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos educadores, terapeutas e outros profissionais da relação e das transações sociais (como a mediação, por exemplo). Ela enriquece também nosso repertório de “pessoas comuns”, permitindo-nos desenvolver uma consciência do si individual e coletivo mais sutil (JOSSO, 2007, p. 25).

---

<sup>89</sup> Fala de Gérbera.

Não poderíamos, ainda, deixar de falar sobre a importância da inclusão em todo processo de formação e constituição da pessoa com deficiência, tão relevante também nas vidas dos sujeitos aqui relatadas. A inclusão como conceito deve primar pela heterogeneidade, constituindo-se situação provocadora de interações com situações pessoais mais diversas. Além desta interação, deve ser importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propor-se e buscar-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças (BEYER, 2006).

Além disso, o que os sujeitos nos deixam transparecer é o desejo de uma escola e de um contexto social,

[...] em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui estão os [...] “normais e ali os “especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com frequência [...] O desafio é construir e por em prática [...] uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos [...] Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento [...] uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER, 2006, p. 76).

Gostaríamos de, através deste trabalho, instigar uma reflexão em torno do que acreditamos ser o verdadeiro papel e significado desta Educação Inclusiva, à partir da belas e sábias palavras de Vigotski

Provavelmente a humanidade vencerá, tarde ou cedo, a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico [...] Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda, deficiente mental, não serem deficientes. Então desaparecerá também este conceito, estigma evidente de nosso próprio defeito [...] A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Talvez desaparecerão definitivamente a cegueira e a surdez. Porém muito antes disso, serão vencidas socialmente. Fisicamente, a cegueira e surdez ainda existirão durante muito tempo na terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social [...] A educação social vencerá a defectividade. Então, provavelmente, não compreenderão quando dissermos que uma criança cega é deficiente, mas sim quando dissermos que um cego é um cego e que um surdo é um surdo, e nada mais (VIGOTSKI, 1989, p. 82).

E por fim, chegando às linhas finais deste trabalho, pelo ouvir das múltiplas vozes, pela superação das especificidades de cada sujeito, pelas potencialidades imersas nas histórias de vida de cada professor com deficiência aqui relatadas, parafraseando Vigotski (1989), nossa expectativa e preocupação, assim como as do autor, estão centradas não no defeito biológico em si, mas em uma real mudança de mentalidade...

## 8. REFERÊNCIAS

- ALVES, D. M; DOTA, F. P; Educação Especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**. ano V, n.8, maio/2007. Disponível em: <<http://www.revista.inf.br/psicologia08/>>. Acesso em: 29 abril de 2012.
- BARROS, A. C. de C. **Faces e contrafaces dos educadores com deficiência**. 2003. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BARROS, V. A.; SILVA, L. R. A pesquisa em História de Vida. In: I. B. Goulart (org.) **Psicologia Organizacional e do Trabalho**: teoria, pesquisa e temas correlatos. (p. 134-158). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BENTO, M. A. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 1999.
- BERTAUX, D. **Biography and society. The life history approach in the social sciences**. Beverly Hills: Sage publications, 1981.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.
- BOSI, E. As outras testemunhas. Prefácio ao livro de Dias, M. O. L. S. **Quotidiano e Poder em São Paulo no Século XIX**, São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1984.
- BRAGA, E, S. A constituição social do desenvolvimento. In: **Revista Educação. História da Pedagogia 2**. São Paulo: Editora Segmento, 2010.
- BRASIL. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: MEC, 2005.
- BRIOSCHI, L. R.; TRIGO, M. H. B. Relatos de vida em Ciências Sociais: considerações metodológicas. In: **Ciência e Cultura**, 1987.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- CARDOZO, C. S. **Inclusão dos professores deficientes**: um estudo na rede municipal do Rio de Janeiro. 2009. 54 f. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CASAGRANDE, J. O. **História Oral de Vida e Aprendizagem Significativa: produção de sentidos no cotidiano escolar**. 2003. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

CASSAB, L. A; RUSCHEINSKY, A. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da História Oral. **Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**. Rio Grande, v.16, p. 7-24, 2004.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno Cedes**. vol.25, n.66, Campinas maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000200004>>. Acesso em 12 de dezembro de 2012.

DA COSTA, E. B. G.; DO R BARROS, I. O; FECHINE, J. M. Matraca – Ferramenta computacional para auxílio a deficientes visuais no uso do computador. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA EM SAÚDE, 10., 2006. **Anais...** Florianópolis – SC: Sociedade Brasileira de Informática em Saúde, 2006. p. 1-11.

DEWEY, J. **Democracia y educacación**. Madrid: Morata, 1995.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 21-39.

FREITAS, S.N. A Formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp. 105-124.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>>. Acesso em 29 de abril de 2012.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. 2 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. et al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GONÇALVES, R. de C.; LISBOA, T. K. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katálisis**, Florianópolis: Edufsc, v. 10, n. esp, p. 83-92, 2007.

GOODSON, I. F. "Dar voz ao professor; as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional". In: NÓVOA, A., (Org.) **Vidas de professores**. Porto, Porto Ed., 1992.

GRANDE, R. M. C. **Inclusão: privilégio de conviver com as diferenças**. 2006. 37 f. Monografia – Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2006.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

JANNUZZI, G. R. de. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JOBIM e SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, 2007, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

JUNIOR, M. C. M. L. **As primeiras ações e organizações voltadas para as pessoas com deficiência**. [artigo científico]. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/izabelmaior-fabiomeireles>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

KANNER, L. **A history of the care and study of the mentally retarded**. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1964.

KLAUMANN, M. **A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e região metropolitana**. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009.

KRAMER, S.; JOBIM; SOUZA, S. (Orgs). **Histórias de Professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2008.

LE VEN, M. M.; FARIA, E. de; MOTTA, M. H. de S. História Oral de vida. O Instante da entrevista. In: VONSIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. **Os desafios**

**contemporâneos da História Oral.** Campinas: Centro de Memória da Unicamp. 1997, p. 213-222.

LEITÃO, M. E. B. **Professores que atuam na Educação Especial:** trajetórias de vida e de formação acadêmica. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

LEMOES, C. de. **Formação e Práxis do Educador Cego ou de Baixa Visão em Manaus.** 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2008.

LOBO, L. F. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. In: III encontro de Educação Especial da UEM, 3., 2001, Maringá. **Anais...** Maringá: Editora UEM, 2001. pp. 15-35, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Madrid, n. 350, p. 1-10, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, L. A. A construção da linguagem escrita do aluno surdo, na escola regular, à luz da perspectiva sócio-histórica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. **Anais...** 2003.

OLIVEIRA, I. M. de. A narrativa como possibilidade de abordagem dos conhecimentos produzidos pelo professor sobre sua prática. In: II Seminário de pesquisa em Educação Especial - Trajetórias de pesquisa: instituindo novas trilhas e diálogos na perspectiva da inclusão, 2006, 3., **Anais...** Domingos Martins. II Seminário de pesquisa em Educação Especial - Trajetórias de pesquisa: instituindo novas trilhas e diálogos na perspectiva da inclusão. Marília: ABPPE, 2006. v. 1

OLIVEIRA, B. M. de. **Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega.** 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

PINO, A. **As marcas do humano.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

QUEIROZ, M.I. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON (org.) **Experimentos com Histórias de Vida:** Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <<http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2012.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. et al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, C. R.; MANGA, V. P. B. B. **Deficiência visual e ensino de Biologia: pressupostos inclusivos**. 2009. 56 f. Monografia – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SENNET, R. **Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA et al. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. **Revista do Centro Acadêmico de Psicologia da FAFICH/UFMG**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 25-35, 2007.

SILVEIRA, L. V. da; DRAGO, R. A educação da criança com deficiência: da segregação às propostas inclusivas. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 4, p. 82-89, 2010.

SMOLKA, A. L. A concepção da linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: **Temas em Psicologia**. Campinas: UNICAMP, 1995, nº 2, p. 11-21.

SOUZA, E. C. de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. **Boletim o Salto para o Futuro: história de vida e formação de professores**. MEC/SEED: março 2007, p. 3 – 14.

SPINDOLA, T. SANTOS, R. da S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.

THOMPSON, P. **A voz do passado – história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VAZ, A.; MENDES, R.; MAUÉS, E. **Episódios e narrativas de professores: experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro, 2001. p. 1-12.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectología**. Obras Completas, Tomo V. Habana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989.



VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas no Desenvolvimento da Psique**. v. III. (Obras Escogidas). Madrid: Ed. Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VITÓRIA. Lei Municipal 6.896, de 30/04/2007. Disponível na Internet: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2007/L6896.PDF>>. Acesso em: 25 de abril de 2012.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA BIOGRÁFICA

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Filhos:

Formação:

Tempo de gravação da entrevista:

#### **Questões disparadoras:**

- “Como você constitui-se professor com deficiência”?
- “Conte-nos sua história de vida”.

**Trajetória de vida pessoal:** data e local de nascimento; papel da família; infância; modo de vida; deficiência no cotidiano; percalços da deficiência; ensinamentos e superações da deficiência; acontecimentos e fatos marcantes; influência de fatos na infância para a escolha da profissão; juventude; casamento; filhos; outros.

**Trajetória de formação acadêmica:** quando e local de estudo; a vida na escola como aluno deficiente; motivação para escolha do curso superior; curso superior; ingresso e a duração do curso; a deficiência influenciou ou não nos relacionamentos (colegas, professores, instituição); existência ou não de recursos (físicos, apoio pedagógico, psicológicos) disponíveis para adaptação do deficiente ao local de estudo; estratégias de adaptação ao curso (se necessárias); motivação durante o

curso (fatos, eventos ou pessoas influentes); estágios; pós-graduação; formação continuada (por incentivo? de quem ou de que situação?).

**Trajetória de atuação profissional:** por que, como, quando e onde iniciou a carreira; expectativas com relação à carreira; expectativas em relação à deficiência na atuação profissional; percepções com relação ao ensino no decorrer da carreira; percepções com relação à deficiência no mercado de trabalho; condições de trabalho (recursos físicos, recursos materiais, tecnologias inclusivas); estabilidade; relacionamentos na instituição (alunos, colegas de trabalho, equipe pedagógica, equipe de apoio escolar); suas percepções no que tange a visão do aluno sobre o professor com deficiência; realização profissional.

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR (A) COM DEFICIÊNCIA**

Convido o senhor(a) a participar da pesquisa intitulada: *Professores com deficiência no município de Vitória: vidas que compõem histórias*, por constituir-se sujeito foco deste estudo. Minha investigação pretende conhecer as trajetórias de vida de professores com deficiência, atuantes na rede municipal de ensino de Vitória. Calçada sob o aporte metodológico de histórias de vida, pretendo sob a ótica das narrativas dos sujeitos, na forma de entrevistas, ouvir o que os professores têm a dizer sobre si mesmos, o que acreditam ser importante sobre suas vidas, garantindo o respeito, a autonomia e ao desejo de ser registrado, ou não, parte da história relatada, gravada, transcrita e textualizada. Realizarei com o senhor(a), se me autorizar, uma entrevista, como forma de obtenção de dados para minha investigação, podendo que esta seja gravada, também diante da concordância do senhor(a). As informações levantadas por meio da entrevista, serão posteriormente transcritas para otimizar a análise dos dados. A concordância do senhor(a) na participação dessa pesquisa é voluntária, livre e gratuita, não haverá nenhum tipo de pagamento e o senhor(a) também não terá despesa alguma durante a realização do estudo. É de garantia plena à pessoa colaboradora do estudo, sigilo de sua identidade e o anonimato das informações prestadas à pesquisadora. O entrevistado terá acesso à organização de sua história relatada, antes da defesa do trabalho, para que possamos avaliar o teor dos mesmos e autorizar sua divulgação oficial no trabalho de dissertação. As fitas gravadas serão de minha inteira responsabilidade não me estando autorizado o uso de terceiros para ouvi-las e/ou usar citações. As informações coletadas através das histórias relatadas serão tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação do colaborador no corpo do trabalho. O senhor(a) tem plena liberdade de recusar sua participação na pesquisa bem como de desistir da continuidade da mesma em qualquer etapa da investigação, não estando sujeito(a) a nenhum tipo de penalidade. O colaborador deve estar ciente de que os resultados dessa investigação poderão se publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade. Acredito não surgirem impasses e nem futuros desconfortos ao participar desse estudo pois este se dará de modo simples: pela realização de entrevistas. Caso surjam dúvidas

referente ao teor da pesquisa ou em qualquer aspecto de sua essência, e deseje obter informações sobre seu andamento ou opte pela desistência em sua participação, por favor, comunique sua decisão: Camila Reis dos Santos, e-mail: [camiletsreis@yahoo.com.br](mailto:camiletsreis@yahoo.com.br), cel: 27 8129-4306, endereço: Rua Belo Horizonte, 186, apto 303 – Bloco 1, Jardim Limoeiro – Serra – ES.

Local e Data

Assinatura do Pesquisador

Declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto em participar desta pesquisa.

Declaro também ter recebido cópia deste termo de consentimento.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Local e Data