

Jovens cegos tateando os seus projetos de vida: um estudo sobre suas representações

Young blind feeling your life projects: a study on their representations

Ivany Pinto Nascimento
Lourival Nascimento
Universidade Federal do Pará-UFPA
Belém-Pará-Brasil

Resumo

O artigo apresenta os resultados parciais do estudo desenvolvido no período de 2017 a 2018, com os seguintes questionamentos: como os jovens com cegueira que moram na Amazônia paraense, compartilham conhecimentos sobre seus Projetos de Vida e qual a importância que atribuem à escola para a realização desses projetos? O instrumento utilizado foi a entrevista com roteiro preestabelecido. Os sujeitos entrevistados foram 10 jovens cegos estudantes, na faixa etária entre 15 a 29 anos, vinculados a Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo. A Análise de Conteúdo de Bardin (1997) foi utilizada para identificar o pensamento consensual de jovens cegos sobre seus projetos de vida. Os resultados parciais apontam o seguinte: que as representações sociais sobre o projeto de vida transitam entre a educação e o trabalho e que a escola, necessita de mudanças.

Palavras-chave: Juventude; Diversidade; Representações.

Abstract

The article aims to present the partial results of the study conducted from 2017 to 2018, with the following questions: how young people with blindness who live in the Paraense Amazon, northern region of the country, share knowledge about their Life Projects and how important is it assign to the school to carry out these projects? It deals with a research of procedural approach, the theoretical and methodological field of Social Representations. The instrument used was the interview with pre-established script in the form of themes about the life project. The subjects interviewed were 10 young blind students, equally distributed among young women and young men aged 15 to 29 years, linked to José Álvares de Azevedo Specialized Educational Technical Unit (UTES JAA). Bardin's Content Analysis (1997) was used to identify the consensus thinking of blind young people about their life projects. The partial results point to the following: that social representations reflect the images and meanings about the life project that transit between Education, Work; that the school, without reframing the rationality with which the teaching learning process materializes, now represents an obstacle to both school inclusion and the achievement of its life projects.

Keywords: Youth; Diversity; Representations.

Introdução

Os estudos sobre a juventude no Brasil se constituem em um campo muito vasto de produções, uma vez que a juventude se subdivide em grupos socioculturais que se diferenciam em suas dinâmicas e permeiam suas identidades assim como formas de ir e vir no mundo e com o mundo.

Pensar a juventude sem considerar essa diversidade é desconsiderar o tempo e o espaço das suas construções. Significa, como afirma Farias (2018, p. 104), em seu estudo de doutoramento, ao abordar as representações sociais de jovens da Amazônia paraense, sobre suas escolarizações e as implicações nos seus projetos de vida, estes que, quando tratamos de juventude, devemos considerar, pois: “Sua constituição sempre esteve atrelada a questões sociais, econômicas e mesmo políticas, logo, qualquer tentativa de compreensão que descarte essas características é inválida”.

A pesquisadora mencionada reforça o nosso pensamento ao afirmar que a juventude é construída em um contexto sócio, econômico e político e é a partir dele que os sentidos que caracterizam a diversidade de jovens se delineiam. Acrescentamos ainda o aspecto histórico desse contexto, pois é ele quem integra e articula os demais contextos, além de ser um forte determinante geracional.

Podemos, então, asseverar, conforme já fizeram alguns teóricos, que a juventude é uma condição histórico-social (PERALVA, 1997). Mesmo que existam sinalizadores na juventude e imprimam características universais, a forma como cada grupo de jovens lida com essas características é diferente, pois depende, como já mencionamos, do contexto histórico-social em que esse grupo se encontra inserido.

Quanto à faixa etária considerada, o Estatuto da Juventude, instituído pelo Governo Federal pela Lei nº 12.852/2013, considera jovem toda pessoa que esteja com idades entre 15 a 29 anos (BRASIL, 2013).

Constatamos, mesmo com uma faixa etária estabelecida para situar onde inicia e onde termina a juventude, que a compreensão do que é ser jovem extrapola os parâmetros determinados pela faixa etária. Por exemplo, no Brasil, existem crianças que assumem funções de jovens ou até mesmo de adultos, assim como jovens que assumem papéis de adultos. Essas e outras situações que caracterizam as juventudes brasileiras se inscrevem, com maior frequência, em determinadas regiões brasileira e em determinadas classes econômicas e sociais.

Dayrell (2007) argumenta que a construção da noção de juventude na perspectiva plural deve considerar as suas singularidades que se delineiam a partir das experiências e da interação com seu contexto social.

Dessa forma, Raitz e Petters (2008) destacam que o conceito de juventude não tem uma definição estática, variando, em cada momento histórico, em cada fase geracional, influenciada pelo contexto social, comportando-se e pensando de formas

diferenciadas e singulares. Ressaltamos que os teóricos em seus estudos sobre os novos desafios para a juventude no século XXI consideram a perspectiva histórica, social e cultural para explicitar a temática que engendra a juventude.

Nesse sentido, as juventudes têm marcas que constituem suas identidades em diferentes momentos históricos, constroem representações sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social. Essas representações, caracterizadas por Moscovici (1978), como sociais, uma vez que se compõem a partir das trocas e negociações entre os jovens do grupo sobre os sentidos que norteiam seus pensamentos, seus sentimentos e suas ações em um dado momento histórico. Farias (2018) assegura com propriedade que:

Isso demonstra que o pensamento sobre a identidade juvenil vem, ao longo da história, passando por várias modificações em função das próprias transformações que ocorreram na sociedade e que incidem completamente na forma como os jovens se constroem, e são representados (FARIAS, 2018, p. 104).

A pluralização do termo Juventude se encontra para além das marcações etárias, na medida em que ela é uma construção social. Assim, não podemos perder de vista que se estamos sobre o domínio do capital, uma das características da nossa sociedade capitalista, as relações estabelecidas entre classes sociais perpassam as relações sociais dos grupos juvenis.

Carrano (2003) considera que ao se desenvolver estudos sobre a juventude, precisamos nos libertar dos estereótipos sobre essa categoria social que, sem dúvida, nos colocam distantes da compreensão de juventudes que extrapolam essas classificações e rótulos. Por exemplo, ao pensarmos nos jovens e nas jovens que moram na Amazônia paraense e os contextos, sociais, culturais, econômicos, políticos e outros que se entrelaçam a construção dessas juventudes, consideramos *Sui generis*, ou seja, bem diferentes do que comumente a mídia informa sobre as juventudes brasileiras. Isso faz com que se silencie à existência de outras juventudes no território brasileiro. Dessa maneira, essas juventudes passam a fazer parte dos grupos sociais de jovens que vivem à margem, pois não são contemplados em suas necessidades e nem incluídos socialmente.

Esses grupos juvenis esquecidos e, portanto, excluídos, cujas vozes e seus protagonismos em muito contribuiriam com a produção de conhecimentos sobre uma outra dimensão das juventudes brasileiras, além de possibilitar intervenções com políticas socioeducacionais e de saúde que atendessem os anseios e as necessidades desses grupos de jovens.

Dentre essas juventudes, em nossa Amazônia paraense, que representam a diversidade de nosso país, temos as que se denominam da seguinte forma: as das águas, as das florestas, as dos campos, as dos assentamentos, as ribeirinhas, as indígenas, as quilombolas, dentre outras, cujas denominações se vinculam aos seus territórios. Segundo Oliveira e Hage (2011), para essas juventudes, a dimensão territorial deve ser problematizada e analisada, pois ela se vincula a dimensão social, cultural, educacional etc.

De acordo com esses autores, a territorialidade é muito mais do que morar em uma terra, visto que são inúmeras as representações que integram a construção da identidade e a história dessas juventudes, juntamente com suas comunidades.

Outro ponto que merece destaque, pois é o ponto central de nosso estudo, é o de que nessas e noutras juventudes existem outros grupos juvenis constituídos, cujos agrupamentos ocorrem pelas necessidades especiais que têm em função da deficiência física, visual, auditiva, intelectual, dentre outras. Esses grupos merecem estudos para o aprofundamento das suas características e necessidades, em prol de políticas e programas que promovam o acompanhamento, o desenvolvimento, a aprendizagem, a socialização e a inclusão social e escolar, fundamentais para que esses jovens superem as limitações impostas pela deficiência.

No caso de jovens cegosⁱⁱⁱ que moram na cidade de Belém, alvo de nosso estudo, consideramos como mais um exemplo daquelas juventudes que, mesmo enfrentando dificuldades de reconhecimento social e escolar frente às suas necessidades e aspirações, não se deixam abalar no sentido de romper barreiras tanto sociais quanto escolares.

Ao intencionarmos enveredar pela investigação das representações sociais de jovens cegos sobre seus projetos de vida e a importância que atribuem à escola para a realização desses projetos, consideramos fundamental ouvir esses jovens para poder apreender as representações sociais que têm sobre seus projetos de vida, na medida em que, essas representações orientam seus pensamentos, sentimentos e ações em seus contextos de vida, de existência e com seus projetos de vida. Concebemos que esse é o caminho para ampliarmos a compreensão sobre esses jovens, uma vez que as produções científicas sobre a juventude cega tanto local quanto nacional são ainda incipientes. Muito embora, o autor e pesquisador deste estudo, partilhe com esses jovens, alvo do estudo, da mesma deficiência, mas entendemos que a singularidade desses grupos não pode ser substituída e esquecida.

A referência teórica-metodológica que adotamos, neste estudo, foi a das representações sociais, criada pelo psicólogo romeno, naturalizado francês Serge Moscovici, a partir dos estudos elaborados para a sua tese de doutoramento e mais tarde transformada em livro intitulado: *La psychanalyse, son image et son public* (1978).

Moscovici (1978) se preocupava com o poder que o conhecimento do senso comum tem na vida dos grupos sociais. Esse conhecimento, que orienta pensamentos, sentimentos e ações de grupos, é resultado da comunicação feita nas interações sociais.

Moscovici (1978), ao apresentar uma nova perspectiva para a compreensão da relação sujeito e objeto, rompe com a concepção individualista de sujeito na Psicologia Social. Ele argumentou que o conceito de representação coletiva, elaborado por Durkheim, estava relacionado com as sociedades que antecederam a modernidade, onde as relações sociais eram menos complexas. O contexto da sociedade moderna, caracterizado pelo contrato social é singular, marcado pela velocidade das transformações econômicas, políticas, culturais e tecnológicas (FARR, 2013).

Com base em Moscovici (1978), as interações sociais que estabelecemos no dia a dia produzem saberes compartilhados que passam a orientar pensamentos, sentimentos e ações. Esses saberes ultrapassam a razão formal, aquela que se vincula ao fato propriamente dito. Desse modo, o campo psicossocial responsável pelas construções cognitivas só pode ser apreendido com base no contexto que o engendra e dos lugares que ocupa nas interações sociais do cotidiano (JODELET, 2001).

A apreensão dessas construções de pensamento, advindas do senso comum, é que permitem explicar as ações dos grupos sobre o mundo social. A realidade, portanto, é construída a partir desse conhecimento do cotidiano. Pierre Bourdieu (1989, p.444) ratifica o nosso pensamento ao dizer que “a representação que os indivíduos e os grupos exibem inevitavelmente por meio de suas práticas e propriedades faz parte integrante de sua realidade social”.

Jodelet (2001) e Moscovici (2011, p.2 7) asseveram que a “representação é sempre uma representação de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa”. Significa dizer que a representação na perspectiva moscoviciano só pode se constituir a partir das interações sociais entre sujeitos sobre um objeto e/ou acontecimento existente naquele grupo e/ou sociedade.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais, na perspectiva processual, se inscreve, neste estudo, uma vez que possibilita apreender os dois elementos, a objetivação e a ancoragem, que constituem os processos de elaboração e formação das representações sociais. Tanto a objetivação quanto a ancoragem organizam uma rede simbólica e valorativa de conhecimentos consensuados entre grupos sociais sobre os sujeitos, os objetos, os acontecimentos e os fazeres do cotidiano (MOSCOVICI, 2002).

As representações sociais, afirma Moscovici (2007):

[...] sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2007, p. 46).

A objetivação é concebida pelo mentor da teoria da seguinte forma: “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 110). Na objetivação, o pensamento ‘lança mão’ da naturalização para tornar concretos e reais, conceitos abstratos.

Na ancoragem, o pensamento elabora sentidos às imagens objetivadas, fazendo com que os fenômenos sociais até então não-familiares se transformem em familiar ao grupo. Nessa lógica, como nos diz Spink (1993, p. 306), “ancoramos o desconhecido em representações já existentes e concebida como processo cognitivo intra-individual”.

Nessa perspectiva, a ancoragem atribui sentido à imagem da representação. Esse sentido varia de acordo com o as partilhas do grupo de pertença e com os seus valores.

A importância de estudarmos as representações sociais sobre o projeto de vida pelo grupo de jovens cegos, reside na afirmativa de que esses conhecimentos sobremaneira orientam as ações desses sujeitos, além de sinalizarem questões sobre suas demandas na perspectiva da inclusão escolar, considerada, por nós, como um direito de todos, afora a escola ser uma instituição fundamental na formação do sujeito-cidadão, no desenvolvimento de habilidades para a vida e na preparação para o trabalho. Vale lembrar, que o Decreto nº 5.296, de 2004, artigo 24 que determina que as escolas proporcionem condições de acessos e a utilização de todos os espaços do estabelecimento por todos os que as frequentam (BRASIL, 2004), ratifica a importância da escola na vida desses jovens cegos.

A referência de Inclusão escolar que utilizamos é a de que ela é um processo que visa apoiar a educação para todos e para cada criança no mundo (AINSCOW; FERREIRA, 2003). Essa educação implica não somente acolher os alunos com deficiência na escola, mas também proporcionar condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, programas e as atividades no cotidiano escolar (BERSCH *et al*, 2011). Significa acolher esses sujeitos, independentemente de cor, classe social, orientação sexual, religião e condições físicas e psicológicas.

Segundo Correia (1999, p. 14), “a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público gratuito de educação adequado às suas necessidades”.

Nessa linha de pensamento, ponderamos que se sentir incluído é ter um sentimento de pertença a um grupo e/ou a uma instituição escolar, ou seja, é desenvolver interações com a escola que o leve ao pertencimento, à credibilidade, ao crescimento, à empatia, ao protagonismo para realizar seu projeto de vida. A escola, por sua vez, deve responder na mesma sintonia, responsabilizando-se pelo aluno, acolhendo-o, acreditando no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem, no seu crescimento e protagonismo na escola e na sua vida. Para tanto, é fundamental que a escola conheça seus alunos, suas demandas, suas necessidades específicas, suas dificuldades, suas culturas, enfim, suas histórias. A partir daí, a escola pode pensar refletir e planejar suas ações e suas práticas pedagógicas e metodológicas.

Possivelmente, a escuta, a observação e a interação com o outro diferente aumentam as possibilidades de apreender e compreender seus pensamentos, suas representações, suas emoções, suas ações dentre outros aspectos que impõem formas de existir, de representar e de objetivar os seus projetos de vida, temática utilizada, neste estudo, com o seguinte entendimento, de acordo com Nascimento (2002):

[...] o sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na inserção das relações que o sujeito estabelece com o mundo (NASCIMENTO, 2002, p. 35).

Catão (2001) acrescenta que o projeto de vida é um conjunto de intenções e de realizações que considera a relação entre passado e presente para a perspectiva de futuro e é orientado pelas representações de mudanças e bem-estar.

Nascimento (2018) complementa a concepção da autora da seguinte forma:

A perspectiva de futuro é também uma forma de dar-se a conhecer para si e para os outros por meio dos anseios, planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações, tais como: possuir uma profissão, um trabalho, casar, ter filhos, ter acesso aos bens de consumo casa, carro, apartamento etc (NASCIMENTO, 2018, p. 10).

Consideramos que no Brasil ainda somos devedores da inclusão social e escolar de todos os grupos, sobretudo daqueles com muito mais limitações e esquecidos. Com o grupo de cegos, a exclusão não é tão diferente da de outros grupos de sujeitos com deficiência. Desse modo, a inclusão ainda não se constitui em uma realidade social na vida da maioria desses sujeitos.

Os preconceitos sobre o sujeito cego ainda continuam a existir na sociedade, perpetuando a história de que o deficiente visual não é capaz de desenvolver habilidades e construir conhecimentos que permitam a ele protagonizar sua vida e

seus projetos. Esses e outros clichês que pesam sobre a juventude cega causam sofrimentos, desestímulo e descrença sobre os tempos presente e futuro, ao invés de acolher, solidarizar e ajudar esses jovens a superarem as dificuldades inerentes da cegueira. Acrescentamos a isso, a incorporação desses estereótipos pelo jovem cego o que causa para a maioria o sentimento de inutilidade do que o sentimento de desafio e de luta.

Reiteramos que o sentimento de inutilidade e baixa autoestima desses grupos se acentuam em função das crenças, valores e ideologias instituídos, ao longo da história da civilização. Esses pseudo saberes foram partilhados e disseminados entre os grupos sociais e se transformaram em representações sociais que serviram para domínio e poder instituído de uma época.

A dimensão emocional influencia, em grande medida, no pensamento e nas ações desses sujeitos cegos. Essa dimensão entrelaçada a outras, como: a cognitiva, as das ações e a do social vão guiar o processo de subjetivação do jovem cego, influenciando diretamente no seu modo de existir e interagir no e com o mundo

A história somente se ressignifica e se transforma se, inicialmente, aqueles que a fazem iniciarem esse processo. Assim, podemos dizer que os sentidos que sustentam representações e imprimem estigmas podem se transformar, caso tivermos a coragem de revê-los e reconhecê-los que existe vida em todos e para todos. Todos desejam viver o pertencimento social e escolar, saber que o estado de direito se responsabiliza por todos, independente do credo, da etnia, da orientação sexual, da religião, das necessidades específicas etc. Cada sujeito deve ser tratado pelo estado como um cidadão que tem os direitos e deveres; tem também o direito também ir e vir; de protagonizar a sua história, utilizando suas potencialidades; aprendizagens escolares e de vida.

Esses rótulos que se perpetuam em nossa contemporaneidade e impedem que a sociedade avance e aprimore suas interações e formas de tratar o outro diferente. Impede também que as políticas de inclusão se estabeleçam e se transformem em realidade. Essa forma preconceituosa de lidarmos com o diferente prejudica também todos os sujeitos, pois deixamos de interagir, de aprender com o outro e aprimorar nossas formas de pensar, sentir e agir humanos e tornar o nosso país mais justo e mais inclusivo.

Duarte (2015) garante que:

Atitudes assim só reforçam o preconceito e autorizam direta ou indiretamente os mais diferentes tipos de violências cada vez mais comuns nas escolas e que só são experienciadas e realmente percebidas por aqueles que sentem na pele a dor, o ressentimento e o sofrimento [...] (DUARTE, 2015, p. 38).

Acrescentamos que o fato desses sujeitos serem cegos não invalida suas capacidades de pensar, sentir, agir, além de construírem suas identidades, representações e projeto de vida. Para tanto, a visão quando é interrompida, dada a plasticidade do cérebro para assumir novas funções, ele procura meios para ampliar a qualidade de informações no desenvolvimento dos outros sentidos. Dessa forma, esses sentidos se aprimoram para assumirem, dentre outras funções, a de representar imagens.

Em síntese, não ver com os olhos não implica em não enxergar e estar incapacitado, uma vez que o cérebro aprende a utilizar outros recursos perceptuais intactos e elevados que auxiliam no processamento de estímulos não-visuais. Esse processo de elaboração e construção de novas funções para o cérebro depende da complexidade em maior ou menor grau da dinâmica do sujeito cego. Isso envolve a sua estrutura de personalidade juntamente com a disponibilidade para exercitar maneiras de superação (CARROLL, 1968).

Com base nesse cenário, perguntamos então: qual o número e o percentual de jovens com cegueira no Brasil? E no Pará? Qual a região do Pará com número maior de jovens cegos? Quais as políticas e programas educacionais de inclusão para jovens cegos?

Ao buscar essas e outras respostas relativas ao mapeamento em números de jovens cegos necessários para reflexões sobre o tema, a primeira constatação a que chegamos refere-se às dificuldades em encontrar informações sistematizadas que nos auxiliassem nesses questionamentos.

Os dados sobre as pessoas com cegueira e com deficiência carecem de atualização e são de difícil acesso. Não encontramos informações oficiais sobre o total de jovens cegos brasileiros e suas respectivas regiões. Isso reafirma a falta de percepção de nossos governantes para com os nossos jovens cegos. Por isso, perguntamos: é possível a inclusão social e escolar desses jovens, sem conhecermos informações gerais, como: quantos são, onde moram, faixa etária de maior predominância, o que fazem, escolaridade (aprovação, reprovação, abandono), dentre outros.

As informações que encontramos são gerais fornecidas pelo Censo 2010, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse censo informa que existem mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual. Desse total, 582 mil são cegas e as demais com baixa capacidade de visão. Conforme esse censo, sobre a escolaridade dos sujeitos cegos, a maioria é analfabeta, incluindo os que não leem braille ou utilizam outro recurso, juntamente com os que não têm certificado escolar. De acordo com essas informações, a negligência para com esses sujeitos parece implicar em grande medida nas suas escolarizações.

A população total de jovens brasileiros na faixa de 15 a 29 anos é de 51,3 milhões. Os jovens que estão na cidade representam 85% do total, enquanto que os jovens das áreas rurais totalizam 15% (IBGE, 2012). Infelizmente, conforme mencionado, não encontramos o total de jovens cegos brasileiros dentre outras informações.

Podemos inferir com base no acentuado analfabetismo da população cega no Brasil que existe descaso do poder público. Acrescentamos a isso a falta de recenseamento dessa população que denota a exclusão do universo de jovens cegos brasileiros.

O Relatório Mundial sobre Deficiência (WHO, 2012), do ano de 2010, observa que a cada cinco segundos, uma pessoa se torna cega no mundo. Além disso, do total de casos de cegueira, 90% se encontram nos países emergentes e subdesenvolvidos. Estima-se que, até 2020, o número de pessoas com deficiência visual poderá dobrar no mundo. Como não existe uma estimativa para a cegueira, nos guiamos por essa estimativa global para pensar que se o número de deficientes visuais até o ano mencionado representa o dobro no planeta, imaginemos que a cegueira pode se acentuar também no Estado do Pará.

Os dados do IBGE (2010) sobre o Pará assinalam que esse Estado tem o segundo lugar em percentuais de pessoas cegas na região norte. Dentre as causas congênitas, de acordo com o *Relatório* (2017), da Fundação Dorinda Nowill para cegos, temos: a amaurose congênita de Leber, malformações oculares, glaucoma congênito, catarata congênita. Dentre as causas adquiridas, temos: traumas oculares, catarata, degeneração senil de mácula, glaucoma, alterações retinianas relacionadas à hipertensão arterial ou diabetes. Dentre os acidentes que mais causam a cegueira em adolescentes e adultos jovens estão os seguintes: o de trânsito, o de atividades esportivas e o do ambiente de trabalho. Não abordaremos essas causas e outras que, embora importantes, não se constituem foco deste estudo.

Mediante esse cenário, existe a urgência de políticas e programas preventivos e de intervenção permanentes que informem, orientem, acolham e incluam as juventudes de cegos do nosso país. Inclui-se nisso, a revitalização e o fortalecimento da Associação de Cegos no Pará para que possam encaminhar as suas demandas ao poder público e procederem as suas lutas.

Outro ponto preocupante é sobre a escolaridade desses jovens cegos. Com base nos dados sobre os jovens brasileiros, no geral, o último Censo, ano de 2017, conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) indicam que, no Brasil, temos 51,3 milhões de pessoas na faixa de 15 a 29 anos. Desse total, 11,1 milhões deles não trabalhavam, não estavam matriculados em uma escola, ou faculdade, ou curso técnico de nível médio ou de qualificação profissional, dentre outros. Esses números representam 23% do total de jovens brasileiros.

A variação entre 2016 e 2017 foi de 619 mil jovens de 15 a 29 anos, a maior, nessa condição. O percentual de ocupação de jovens que estudavam e trabalhavam, caiu de 14% para 13,3%. A porcentagem da população ocupada que só trabalha recuou de 35,7% para 35%.

Com base nesses dados, podemos pensar que essa queda ocorre em função da crise política que se instalou no país, em meados de 2014. Essa crise política tem rebatimentos na economia e nas questões sociais, educacionais, dentre outras. Consideramos que essa crise, assim como outras anteriores, tem um impacto maior na Região Norte do país. Com o aumento do desemprego e da inflação, uma parte significativa da população brasileira, sobretudo a do Norte – que já tinha conquistado novos hábitos de consumo e de vida, na medida em que a economia estava aquecida – passou a perder as suas conquistas. Com efeito, as condições econômicas e financeiras pioram cada vez mais. O economista da Universidade de Campinas, Bruno de Conti (2017, p. 1) declara que “é bem triste verificar como as conquistas sociais, por menores que sejam, vêm de forma gradual, enquanto a destruição é abrupta”.

Perguntamos quais as alternativas que esses jovens e, sobretudo, os jovens cegos, buscam para minimizar a situação de falta de estudo e de empregos, pois sabemos que eles são os primeiros e os mais afetados.

Como não temos informações focalizadas nos jovens cegos para que possamos refletir com maior propriedade sobre essas questões mencionadas, hipotetizamos que, em função da diminuição de oportunidades para os jovens de maneira geral, o campo de vulnerabilidade aumenta, ou seja, entendido como fragilidade da situação socioeconômica. Utilizamos a concepção de Castel (1998, p. 26) sobre a vulnerabilidade ao dizer que “é um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária em sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional”.

Essa condição de instabilidade, na visão de Farias (2018, p. 113), “obriga a todo instante as juventudes a fazerem esforços para dar continuidade aos seus processos de escolarização”. Acrescentamos nessa mesma linha de pensamento, o trabalho e a realização de seus projetos de vida.

Esses esforços, como observa a pesquisadora mencionada, têm acontecido em um contexto permanente de desigualdades sociais, geradoras de oportunidades heterogêneas. Farias (2018) adverte que os jovens de famílias com rendas mais altas são os que têm índices menores de desemprego, ao mesmo tempo em que os empregos de menores qualificações, geralmente são ocupados pelos jovens do sexo feminino e negros de ambos os sexos, oriundos de famílias com baixa renda e baixa escolaridade.

As marcas deixadas nesses jovens, sobretudo aqueles grupos que lutam duplamente pela escolarização e realização de seus projetos de vida, são a desesperança, as dúvidas sobre o futuro, o afastamento das instituições, bem como a

descrença na sua legitimidade e na política formal. Enfim o desestímulo é grande e a frustração, juntamente com a decepção, maior ainda.

Evidenciamos que vivemos em uma sociedade em que o capital é o centro e a determinação de quase todos os apelos. A sociedade contemporânea é caracterizada por Guy Debord (1997), como “sociedade do espetáculo”. Esse filósofo, criador desse conceito, define a “sociedade do espetáculo” como “uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14). Essas relações sociais, mediadas pelas imagens, se inter cruzam com a dramaturgia e com a aparência. Debord (1997) afirma que existe uma interdependência entre o capital e o acúmulo de imagens.

Farias (2018) complementa a concepção de Debord (1997):

Vivemos em um mundo pautado no sistema capitalista, onde a ideia de consumo passou a fazer parte da natureza humana. A busca desenfreada pelo ter, ganhou dimensões inimagináveis, todavia, as necessidades são efêmeras, justamente por conta de serem criadas de acordo com o interesse do capital (FARIAS, 2018, p. 34).

Juntamente com o ter, estabelece-se o esquecimento da condição existencial, do ser, o que nos torna cada vez mais escravos do capital e das manipulações do comércio. Nesses tempos contemporâneos perversos parece que o humano se desumaniza. Podemos dizer que habitamos uma casa que pensamos ser nossa, mas nos sentimos esvaziados de princípios humanos, esvaziados de ser, esvaziados do outro e pelo outro.

Nascimento (2018) sintetiza que:

Em síntese, estamos vivendo um cenário contemporâneo de profundos abalos e mudanças sociais, políticas e econômicas. Esses abalos e mudanças aceleradas anunciam dúvidas, depressões na medida em que os padrões, antes eficazes para diagnosticar, prevenir e solucionar problemas, seja de origem macro e ou micro social, hoje, se colocam ineficazes nessa direção (NASCIMENTO, 2018, p. 6).

De acordo com a autora e outros estudiosos mencionados, estamos diante de inúmeros desafios que, em nossa análise, se direciona para os princípios e propósitos que regem a dimensão humana, as relações e a estrutura social.

Reiteradamente, perguntamos quais as lutas que o grupo de jovens cegos tem empreendido na direção de suas escolarizações e da realização de seus projetos de vida? Quais as suas conquistas? De igual maneira, pergunto aos jovens cegos que moram no Pará.

Essas questões e outras, que fizemos anteriormente no decorrer da nossa escritura, têm o sentido muito mais de uma provocação para o nosso pensamento do

que a intenção de respondê-las. Para dizê-las, é imprescindível que ouçamos as narrativas desses grupos que, como sinaliza Dayrell (2009, p. 23) “[...] antes de tudo, buscar conhecê-los na sua realidade [...]”.

Para tanto, significa, neste estudo, apreender as objetivações= imagens e as ancoragens= sentidos que organizam as representações sociais que esses jovens têm sobre seus projetos para poder relacionar a importância que atribuem à escola para a realização desses projetos.

No caso do fenômeno social da inclusão, ele é altamente valorizado e alvo de demanda social daqueles que se encontram à margem. Assim, partimos da premissa de que a inclusão tem uma relação com o estímulo, com as conquistas e com as superações a serem realizadas pelos grupos de jovens cegos. O projeto de vida de jovens tem reflexos de como a inclusão se realizou.

Vale destacar que quando tratamos de inclusão é preciso avaliar a estrutura político-social em que a inclusão se insere. Nesse caso, se estamos pensando em inclusão na contemporaneidade brasileira, devemos ter cuidado para não cair nas malhas da (i)racionalidade da inclusão, agenciada pela estrutura neoliberal, implantada no Brasil. Significa que, para a lógica neoliberal, a inclusão tem o sentido de integração. Todas as pessoas devem desenvolver habilidades para gerir suas vidas por si só a partir de seu investimento tanto na escola quanto no mercado e no consumo.

Ao pensarmos na racionalidade da estrutura neoliberal sobre a inclusão na atualidade brasileira, as estratégias se voltam para o auto investimento do sujeito que, segundo Masschelein e Simons (2013, p. 112), são “competências validadas como qualificações, são a moeda (europeia) pelo qual o aluno vitalício – que cuida, organizadamente, da coleta de competências em seu portfólio – expressa a sua empregabilidade social”. Desse modo, o sujeito esvazia seu pensamento e suas ações sobre as condições existenciais, vividas para desenvolver potencialidades que o mantenha, além de “incluído”, empoderado e valorizado para o mercado e o consumo, onde o dinheiro assume o valor maior do que todos os demais.

Na perspectiva da escuta das narrativas dos jovens cegos sobre o que sabem e como representam seus pensamentos, sentimentos e ações sobre seus projetos de vida, nós pesquisadores, somos convidados para pensar no território, onde essas juventudes se entrelaçam, elaboram representações, se constroem, se sentem incluídos na escola. As questões sociais, econômicas, culturais, educacionais e inclusivas são balizadoras deste estudo. Existe a necessidade de estudos que objetivem as representações sociais de jovens cegos a partir deles. Significa como declara Farias (2018):

[...] colocá-los como sujeitos produtores de um discurso sobre si mesmos, que revele muito mais da sua existência, projeções, inquietações, medos, desafios, do que se vem construindo em termos de discurso oficial (FARIAS, 2018, p. 39).

Utilizamo-nos da frase de Eduardo Galeano (1991, p.10), jornalista e escritor uruguaio para reforçar a mensagem da autora mencionada: “somos o que fazemos, mas somos principalmente o que fazemos para mudar o que somos”. Nós educadores podemos contribuir com os jovens de maneira geral e, sobretudo com as juventudes com cegueira, foco deste estudo, escutando suas vozes e estimulando para que elas ecoem suas demandas dentro e fora da escola.

Trajetória metodológica

O estudo caracterizou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa e teve por objetivo investigar as representações sociais de jovens com cegueira sobre seus projetos de vida.

Nessa perspectiva, o referencial metodológico utilizado foram os trabalhos de Moreira (2002), que aborda as principais características da pesquisa qualitativa; de Gil (2002) que discute a metodologia do trabalho científico; e de Cervo e Bervian (1983), que conceitua e tipifica a pesquisa descritiva. Entrelaçamos esses referenciais com as concepções desenvolvidas sobre a Teoria das Representações Social por Moscovici (1978, 2002, 2011) e Jodelet (2001), dentre outros afins para compreender a imagem e os sentidos que o jovem com cegueira tem sobre seus projetos de vida. Além desse referencial, utilizamos outros, necessários para subsidiar a abordagem sobre jovem cego, inclusão, escola e projeto de vida.

A partir desses aportes teóricos e analíticos distintos, percebemos a iniciativa comum desses pesquisadores, em compreender os processos de inclusão a partir da percepção dos próprios sujeitos a serem incluídos.

A seleção da amostra

O *lócus* de nossa pesquisa foi a Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedoⁱⁱⁱ (UTES JAA), instituição paraense voltada à reabilitação pedagógica e social das pessoas com baixa visão e com cegueira.

Os sujeitos selecionados obedeceram aos seguintes critérios:

- jovens cegos na faixa etária entre 15 a 24 anos, vinculados ao (UTES JAA), e que estejam estudando. O total de jovens cegos estudantes e voluntários foram 10, distribuídos igualmente entre o sexo feminino e masculino que representam 34,5% do grupo de cegos na faixa etária entre 15 a 29 anos, matriculados em novembro de 2017 na instituição mencionada.

Dos instrumentos de pesquisa aos procedimentos de análise

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista com roteiro preestabelecido em forma de temáticas. Destacamos para este estudo as respostas dos sujeitos entrevistados sobre a temática projeto de vida. Para a apreensão dessa temática, procedemos à análise de conteúdo que se caracteriza como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1997, p. 31), cujo objetivo foi o de identificar o pensamento consensual dos jovens cegos sobre seus projetos de vida. Esse consenso fornece sustentação às objetivações e as ancoragens que organizam as representações sociais desses jovens cegos, articulados com a importância que atribuem à escola nessa realização.

Desse modo, realizamos dois agrupamos de informações desses 10 jovens cegos, distribuídos entre jovens do sexo feminino e jovens do sexo masculino. No entanto, não podemos perder de vista que o gênero perpassa pelas escolhas desses jovens na perspectiva dos papéis e atribuições femininas e masculinas, recorte que deixaremos para uma próxima abordagem.

Nos dois agrupamentos feitos, tantos os jovens do sexo feminino quanto os do sexo masculino, desejam cursar o nível Superior. Dentre os cursos, enfatizados para esses jovens, estão a Psicologia para as do sexo masculino e o Serviço Social para os do sexo feminino. É interessante notarmos que ambos os cursos, eleitos por esses jovens, em seus objetivos gerais tratam da compreensão sobre comportamento humanas, resguardadas as suas especificidades. Enquanto o curso de Psicologia contempla o conhecimento psicossocial humano, o curso de Serviço Social tem seu foco na coletividade e integração do indivíduo na sociedade, para tanto, visa entender e analisar os contextos sociais, a sua dinâmica, as dificuldades individuais e as comunitárias, e ainda, as possibilidades de resistência e de superação.

Outro aspecto que comparece nos dois agrupamentos e que integra o projeto de vida desses jovens cegos é a formação em música no sentido de poder tocar um instrumento. Essa escolha, em destaque para esses jovens, possivelmente se deve ao fato de a audição ser um dos sentidos mais desenvolvidos para quem é cego.

Outra dimensão que surge em grande medida no projeto de vida desses jovens entrevistados é o trabalho com crianças abandonadas e pessoas com problemas. Consideramos que esse trabalho é uma forma de espelhamento, ou seja, realizar esse trabalho junto à essas pessoas que de alguma forma necessitam de apoio para se desenvolver e aprender, além de ter um aspecto de identificação, tem também o sentimento de esperança e crença de que essas pessoas podem fazer superações assim como eles; os jovens cegos que puderam fazer e ainda fazem superações a despeito dos preconceitos existentes na sociedade atual.

Em um mundo em que o estímulo visual se apodera de nossas vidas, praticamente todo o tempo, a visão assume um papel preponderante nas nossas interações com o meio. Em função disso, os outros sentidos parecem assumir papéis secundários em nossas vidas (AMIRALIAN, 1997). Essa visão parece corroborar na manutenção do preconceito sobre o sujeito cego sem atentar que esse sujeito tem um processo de percepção e estruturação diferente ao do vidente.

Em síntese, a cegueira, segundo Cutsforth (1969), faz com que haja uma reorganização no campo sensorial e psicomotor que é feita pelo sujeito cego de acordo com as suas necessidades.

A grande preocupação desses jovens com cegueira em relação ao futuro é a vida profissional. Esses escolares desejam um bom emprego, uma boa colocação no mercado e, conseqüentemente, bons salários. Por mais que o futuro para esses jovens com cegueira seja uma interrogação, eles alimentam perspectivas em seus projetos de vida, sobretudo no futuro.

Para esses jovens com cegueira, ter um trabalho, além do sentido da utilidade de seus serviços para a sociedade, representa também o pertencimento e a aceitação social, juntamente com a conquista de sua autonomia e independência, por mais que ela seja parcial em consequência dos baixos percentuais nos níveis de escolarização do sujeito cego por um lado; e por outro, o mercado de trabalho está cada vez mais exigente quanto à formação educacional e preparação profissional para uma boa colocação.

No entanto, mesmo constatando que nos dias atuais já existem jovens e adultos cegos qualificados e com o nível Superior e outros que buscam se qualificar, essa realidade ainda é restrita e, mesmo assim, esbarra, sobremaneira, nas dificuldades de inseri-los no mercado de trabalho. É comum depararmos com profissionais com cegueira altamente qualificados, ocupando cargos, onde essa qualificação não é exigida e nem utilizada (MEC, 2016).

A escola, na concepção desses jovens entrevistados, é fundamental para a realização de seus projetos de vida. Contudo, é necessário que a escola seja inclusiva e, na visão desses sujeitos, priorize aspectos, como: a formação do professor da sala de aula para trabalhar com os sujeitos cegos, além da formação do professor de apoio; o uso de metodologias que sejam adequadas a aprendizagem desses alunos e sua autonomia; a acessibilidade nas dependências da escola e nos seus arredores. Além desses aspectos, na visão desses jovens, a escola deve estimular o protagonismo desses sujeitos cegos com atividades extraclasse para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida e auxiliar a família nesses e outros aspectos.

A certeza de que a educação é fundamental para a realização de seus projetos de vida, comparece nas imagens e sentidos que organizam as representações sociais

desses jovens com cegueira. Essa educação escolar, segundo esses jovens, deve construir e garantir seus protagonismos para que lutem pelas suas demandas enquanto grupo social, como: pela acessibilidade urbana; pelas oportunidades de lazer, cultura, trabalho e saúde de qualidades; pelo acesso as tecnologias assistivas, dentre outros que, muito embora, se constituam direitos regidos por leis, mas que permanecem sem ação.

Constatamos que os jovens deste estudo se encontram no Ensino Médio, cujo problema não se constitui apenas em ingressar, mas em terminá-lo e chegar ao curso Superior, como observa Nascimento (2002).

Verificamos que, a partir das falas desses entrevistados, a centralidade das representações sociais que têm sobre seus projetos de vida, como: ingressar no nível Superior e ter um bom emprego coloca o estudo como condição para realizá-los. Esses jovens consideram que a escola é o caminho para conhecer e saber, assim como para ingressar no nível Superior de ensino, trabalhar, obter uma vida melhor e autônoma. Essa relação, além sinalizar o que desejam na escola, aponta também que a escola ainda é a instituição que proporciona condições para realização dos seus projetos de vida.

Aproximações conclusivas

Do conjunto de análises da pesquisa, podemos inferir que:

- A centralidade dos Projetos de Vida dos jovens cegos deste estudo reside nas imagens e significados que transitam entre Educação e o Emprego.
- As representações sociais desses jovens sobre seus projetos de vida se organizam a partir de quatro dimensões: a sócio cognitiva, a socioafetiva, a histórico-social e a socioeducacional. Estas organizam os processos de objetivação e a ancoragem responsável pela construção das representações sociais de jovens sobre seus projetos de vida (NASCIMENTO, 2002)
- A escola por um lado é representada no discurso dos jovens cegos como importante e fundamental, pois possibilita conhecer, compreender, saber e, sobretudo, oferecer a oportunidade de uma vida melhor.
- Por outro lado, essa mesma escola, sem ressignificar a racionalidade com a qual materializa o processo ensino-aprendizagem, passa a representar um obstáculo por suas condições de ensino. Em síntese, o descompasso entre os contextos sócio-históricos, nos quais as juventudes se constroem e a educação que recebem, é preocupante, uma vez que fortalece o campo de vulnerabilidades, onde essas juventudes podem se inserir, segundo Nascimento e Rodrigues (2018).

- A dimensão emocional perpassa o pensamento, as ações e as interações do sujeito cego e vão guiar o processo de subjetivação, influenciando diretamente no seu modo de existir e interagir no e com o mundo.
- As políticas públicas socioeducacionais para jovens cegos são fundamentais para a inclusão, para as aprendizagens e para o desenvolvimento de habilidades de vida e acadêmicas assim como a realização de seus projetos de vida.
- Existe a necessidade de canais de diálogo por parte dos governantes e de profissionais da educação que trabalham com esses jovens acerca da realização de projetos socioeducacionais que objetivem afirmar e garantir oportunidades para o protagonismo desses jovens. Para tanto, é importante que escutem e discutam com os jovens cegos as suas necessidades para que possam superar os desafios que a vida social lhes impõe nas suas realizações presentes e futuras.
- A responsabilidade da inclusão escolar de jovens cegos e de outros grupos sociais é de todos os que participam da sociedade, sobretudo aqueles que se encontram na linha de frente da dimensão educacional do país.
- A lógica Neoliberal convoca todos para a inclusão e a participação de todos nas esferas sociais, porém, essa palavra de ordem “incluir”, não garante a participação equitativa de todos. Cada um é responsável pelo seu nível de inclusão e participação, ou seja, cada sujeito é responsável pelo seu crescimento e realização no jogo da estrutura neoliberal. Desse modo, é necessário pensar, debater e refletir de forma crítica as políticas de inclusão escolar para não reforçarmos essa dinâmica de integração dos sujeitos para o mercado e para o consumo.

Referências

AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Ed., 2003. p. 103-116.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Morais. **Compreendendo o cego** – uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos – estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm-. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 11 ago. 2019.

BERSCH, Rita de Cassia Reckziegel et al. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado.** Deficiência Física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: DIFEL, 1989.

CASTEL, Robert. La dynamique des processus de marginalisation: de la vulnérabilité à la désaffiliation. **Cahiers de recherche sociologique**, Paris, n. 22, p. 11-27, 1994.

CARROLL, Thomas. **Cegueira: o que ela é, o que ela faz e como viver com ela.** São Paulo: Ministério da Educação, 1968.

CATÃO, Maria de Fátima. **Projeto de vida em construção: na exclusão/inserção social.** João Pessoa: UFPB Universitária, 2001.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN. Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CONTI, Bruno. Brasil enfrenta pior crise já registrada poucos anos após um boom econômico. **O Globo**, 7 jul. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/brasil-enfrenta-pior-crise-ja-registrada-poucos-anos-apos-um-boom-economico.ghtml>. Acesso em: 25 jul. 2019.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.182-211.

CORREIA, Luís de Miranda. **Necessidades educativas especiais na sala de aula.** Porto: Porto Editora, 1999.

CUTSFORTH, Thomas. **O cego na escola e na sociedade.** MEC: Campanha Nacional de Educação dos Cegos, 1969.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil, **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007. Edição Especial.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUARTE, Francisco Ednardo. **As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FARIAS, Degiane da Silva. **Juventude, escolarização e projeto de vida: representações sociais dos jovens de Bragança/Amazônia Paraense**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FARR, Douglas. **Urbanismo sustentável desenho urbano com a natureza**. São Paulo: Artmed, 2013.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. **Estatísticas da deficiência visual no Brasil**, 2014. Disponível em: <<https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/estatisticas-da-deficiencia-visual/about:blank>>. Acesso em: 28 out. 2019.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**, 2010. Características gerais da população, pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**, 2012. Características gerais da população, pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JODELET, Denise. Representação Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **O encaminhamento do deficiente visual ao mercado de trabalho**, 2016. Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br>. Acesso em: 9 nov. 2019.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da realidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. *As Representações Sociais dos Projetos de Vida dos jovens: um estudo psicossocial*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. Os jovens na Pós-Modernidade: caleidoscópio de seus projetos de futuro. **Revista Educere**, Cascavel, v. 13, n. 28, p. 1-26, maio/ago. 2018.

OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de educação do campo. **Revista Ver a Educação**, Belém, v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2011.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, maio/ dez. 1997.

RAITZ, Tânia Regina; PETERS, Luciane Carmem Figueiredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Revista Psicologia & Sociedade-UFMG**, Belo Horizonte, v.20, n.3, p.408-416, 2008.

SPINK, Mary Jane. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. (org.) *O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 234-265.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução de Lexicus – serviços linguísticos. São Paulo: SEDPCD, 2012.

Notas

ⁱ Denominamos cegos àqueles jovens com deficiência visual total

ⁱⁱ Atualmente, a instituição tem sido chamada de Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEES JAA), buscando sintonizá-la com os pressupostos da teoria construtivista e interacionista, além de situá-la no contexto da educação inclusiva. No entanto, até hoje o nome oficial da instituição na Secretaria de Estado de Educação tem sido Unidade Técnica Educacional Especializada, o que inclusive encontramos nos documentos oficiais, razão pela qual utilizamos essa nomenclatura neste texto.

Sobre os autores

Ivany Pinto Nascimento

Doutora e Pós Doutora em Psicologia da Educação – PUC/SP. Docente e Pesquisadora do Instituto de Educação e da Pós Graduação em Educação da UFPA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Juventude, Representações Sociais e Educação. Bolsista Produtividade CNPq. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2455-3676>
E-mail: ivany.pinto@gmail.com

Lourival Nascimento

Professor, graduado em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Pará, mestre em planejamento do desenvolvimento sustentável e doutorando no Programa de Pós Graduação ICED/UFPA. Professor na Secretaria do Estado da Educação - SEDUC, e assessor pedagógico de educação inclusiva na Secretaria Municipal de Educação de Belém. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6846-3560>
E-mail: lourivalnascimento1@gmail.com

Recebido em: 14/11/2019

Aceito para publicação em: 15/12/2019