

**A Violência
Simbólica**
no cotidiano do
aluno cego
na escola regular

Solange Lucas Ribeiro



A Violência Simbólica
no cotidiano do **aluno cego**
na **escola regular**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR

João Carlos Salles Pires da Silva

VICE-REITOR

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

ASSESSOR DO REITOR

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Solange Lucas Ribeiro

A Violência Simbólica
no cotidiano do **aluno cego**
na **escola regular**

Salvador Edufba 2020

2020, Solange Lucas Ribeiro.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Amanda Lauton Carrilho

REVISÃO

Camila D'Apolônio

NORMALIZAÇÃO

Bianca Rodrigues de Oliveira

IMAGEM DA CAPA

Foto de Alexander Krivitskiy no Pexels

SISTEMA UNIVERSITÁRIO DE BIBLIOTECAS - UFBA

Ribeiro, Solange Lucas.

A violência simbólica no cotidiano do aluno cego na escola regular / Solange Lucas Ribeiro. -

Salvador : EDUFBA, 2020.

171p. : 15 x 22 cm

ISBN 978-65-5630-037-5

1. Educação - Brasil. 2. Cegos - Educação. 3. Discriminação na educação. I. Título.

CDD – 371.9

Elaborada por Jamilli Quaresma - CRB-5: BA-001608/O

Editora filiada à



ASOCIACION DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS DE AMERICA
LATINA Y EL CARIBE



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Câmara Bahiana do Livro

EDITORA DA UFBA

Rua Barão de Jeremoabo
s/n – Campus de Ondina
40170-115 – Salvador – Bahia
Tel.: +55 71 3283-6164
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

Agradecimentos

Agradeço a Deus por me oportunizar ir além da aparência e buscar a essência, percebendo, compreendendo e valorizando o outro com suas diferenças e não como “um deslocamento do eu”.

A meus pais (*in memoriam*) que, apesar da aridez e das dificuldades do sertão onde viviam, eram sábios, enxergavam adiante do seu tempo e, assim, me possibilitaram desenvolver o gosto pelo estudo e pela busca de conhecimento.

À minha querida família, marido, filhos e netos, por compreenderem as minhas ausências, mesmo quando fisicamente presente estava.

Às escolas que me acolheram, permitindo a minha “invasão” no cotidiano escolar. Agradeço aos professores e aos alunos cegos, pela disponibilidade com que participaram das entrevistas e interlocuções, pela confiança e por compartilharem comigo seus momentos de sofrimento, solidão, dúvidas, questionamentos, mas, também, de esperança em um futuro melhor, o que os encorajou e os motivou a falarem.

Às colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (Gepee) que me ouviram, acompanharam e compartilharam saberes.

Enfim, um agradecimento especial à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que me oportunizaram a publicação dessa obra.

Sumário

- 9** **PREFÁCIO**
Theresinha Guimarães Miranda
- 13** **APRESENTAÇÃO**
Susana Couto Pimentel
- 17** **CAPÍTULO 1 • HISTORICIZANDO A INCLUSÃO
DE ALUNOS CEGOS NO COTIDIANO ESCOLAR:
CONCEITOS, PRECONCEITOS E ESPECIFICIDADES**
- 41** **CAPÍTULO 2 • A TECITURA DA VIOLÊNCIA
NA E DA ESCOLA**
- 44** VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E COTIDIANO ESCOLAR
- 61** **CAPÍTULO 3 • PRÁTICA DOCENTE E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO COTIDIANO: INTERFACES**
- 63** PRÁTICA DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA
- 68** RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA:
POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINAR E O APRENDER
- 71** **CAPÍTULO 4 • PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**
- 73** ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO
- 76** SUJEITOS DA PESQUISA: DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

78	CENÁRIO DA PESQUISA
79	DISPOSITIVOS PARA A RECOLHA DE DADOS
81	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
83	CAPÍTULO 5 • A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO COTIDIANO DO ALUNO CEGO NA VOZ DOS ATORES ESCOLARES: DESVELAMENTOS DA PESQUISA
86	INCLUSÃO DE ALUNOS CEGOS E VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DESSES ALUNOS CEGOS E DE SEUS PROFESSORES
100	PRÁTICA DOCENTE/MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PRODUÇÃO/NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO COTIDIANO DO ALUNO CEGO
123	RELAÇÕES INTERPESSOAIS E VIOLÊNCIA NO COTIDIANO DO ALUNO CEGO
135	AS MÚLTIPLAS FACETAS DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR DOS ALUNOS CEGOS
145	CONSIDERAÇÕES FINAIS
161	REFERÊNCIAS

Prefácio

Este livro resulta de uma pesquisa que visou compreender a violência simbólica no cotidiano escolar em que vivem os alunos cegos no processo de inclusão no ensino regular. A autora demonstra que esses alunos enfrentam a violação de seus direitos, a partir da violência simbólica, instituída e presente no dia a dia escolar, sendo aceita, incorporada e reproduzida pelas pessoas, na maioria das vezes, sem perceber a sua existência. Nessa perspectiva, o estudo tem o suporte teórico da teoria de Bourdieu sobre violência simbólica, que explicita os mecanismos de reprodução social em contextos diversos, inclusive no cotidiano escolar, em que o arbitrário é visto como legítimo, tanto pelos grupos dominantes como pelos dominados. E para a compreensão do processo de inclusão apoia-se no paradigma sócio-histórico-cultural, tendo como base as ideias de Vygotsky, que enfatiza a dimensão social da educação e traz grande contribuição para a educação de pessoas com deficiência, pois afirma que o homem se constitui, como tal, através de suas interações sociais, sendo visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Para tanto, Vygotsky valoriza o conceito de mediação, afirmando a importância do ambiente e das relações sociais para o desenvolvimento da pessoa.

Para isso, o estudo analisa a violência simbólica, na concepção de Bourdieu, visando compreender a inclusão escolar de alunos cegos e discute a mediação docente nas classes regulares com esses alunos e as relações interpessoais nesse cotidiano. É nesse pensar e agir que se insere este trabalho, que procurou identificar as situações de violência simbólica e

suas implicações, buscando dar voz aos alunos cegos e seus professores. Assim, procurou, através da pesquisa, analisar a visão dos educandos e educadores com o intuito de analisar a situação por eles vivida, bem como discutir as possibilidades, que mesmo dentro dos limites observados, possam contribuir na interlocução entre os atores educacionais. Vale destacar a importância de dar vez e voz aos alunos cegos, pois, sem um processo de escuta de tais sujeitos essa análise seria marcada pela incompletude.

Na discussão da violência simbólica, o modo como ocorre e sua legitimação em um contexto escolar plural e multifacetado evidenciou a desvalorização e discriminação da diversidade em vários aspectos, sejam eles físicos, intelectuais ou sociais. No cotidiano escolar, a violência simbólica se faz presente e acontece sem que as pessoas cegas envolvidas se percebam como vítimas dessa violência. Isso pode ser evidenciado pela exclusão desses alunos cegos, interpretado como uma violência simbólica, que é expressa, também, na falta de diálogo, no descrédito da capacidade do aluno cego para realizar tarefas, na imposição de conteúdos e atividades sem considerar as necessidades especiais desse aluno e sem oferecer-lhes oportunidades para a realização das atividades escolares. No entanto, o aluno cego não percebe essas atitudes como uma violência do professor nem da escola e, muitas vezes, chega a culpabilizar-se pelas dificuldades em acompanhar os diversos momentos da vida escolar.

A violência na escola contemporânea é visível e invade subjetiva e objetivamente a vida de todos, interferindo nos desejos, nas ações e nas opções tomadas por indivíduos e por instituições. É um desafio social a ser enfrentado devido à complexidade de tipos existentes e de suas inúmeras manifestações. Neste livro, a autora reflete sobre as formas de violência simbólica presentes na escola brasileira: tanto aquelas que se originam em diversos espaços sociais e que invadem o espaço escolar, quanto aquelas que na escola germinam e dão frutos que repercutem no cotidiano e na vida social de uma forma mais ampliada.

A reflexão estimulada neste estudo visa atingir professores e demais integrantes da equipe escolar, que se veem desafiados diante de situações que não foram preparados para enfrentar ao longo dos anos de formação acadêmica. Busca também sensibilizar os professores do ensino público e privado para a importância de se debater sobre a questão da violência na escola e sobre o papel a ser desempenhado por cada um dos atores que conformam o sistema de ensino.

A violência simbólica se manifesta no contexto escolar, nas mais variadas maneiras, sendo frequentes os casos envolvendo o fenômeno denominado *bullying*, seja ele na forma de preconceito racial ou de gênero ou das diferenças individuais, e, o que se percebe, é que a própria instituição escolar não está pronta pra lidar com a diversidade, tampouco com sua concretude. Certo é que a própria escola detém um sistema simbólico de cultura. Esse sistema refere-se a uma estruturação construída pela própria comunidade acadêmica diretamente influenciada pelas forças dominantes. Porém, essa realidade que dá primazia à homogeneização, acaba por tornar inviável a exposição e aceitação da diversidade nos mais variados contextos, sendo, pois, um padrão completamente fora de esquadro e inapto a viabilizar o crescimento pessoal e intelectual de todos os alunos.

Nessa perspectiva, a leitura desta obra pode contribuir decisivamente para a revisão de práticas educativas que ensejem discussões, atitudes e a construção de posicionamentos refratários à violência simbólica, à discriminação, ao preconceito e à violação da dignidade humana. A educação é um direito humano que também orienta o processo de disseminação de uma cultura inclusiva que valorize os direitos humanos para outras esferas sociais. Nesse sentido está a sua centralidade e a de seus agentes na sociedade brasileira. No entanto, fica evidenciado, no caso dos alunos cegos inseridos nas escolas regulares, que, além de vivenciarem a violência no que diz respeito ao capital cultural e social, é acrescida a violência decorrente de sua deficiência sensorial e, ainda são responsabilizados pelas dificuldades que vivenciam.

É válido destacar que experienciar essa violência cotidianamente pode gerar sentimentos de medo, de ansiedade, de rejeição e, consequentemente, dificuldades nas relações e interações sociais e emocionais, interferindo no desempenho escolar e na autoestima dos alunos. Uma educação transformadora, emancipadora, para além das estruturas construídas através dos mecanismos de violência simbólica, só será concretizada a partir do momento em que forem respeitadas as particularidades e singularidades de cada aluno, possibilitando a integração e sentimento de pertença no meio escolar.

A leitura desta obra será capaz de levar à reflexão sobre a inclusão do aluno cego no cotidiano escolar e as dificuldades que ele enfrenta a partir da violência simbólica que vive, como também pode contribuir para semear práticas educativas mais inclusivas, acolhedoras e promotoras da inclusão escolar.

Theresinha Guimarães Miranda

Professora aposentada da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador, 15 de maio de 2020

Apresentação

Este livro, intitulado *A violência simbólica no cotidiano do aluno cego na escola regular*, de autoria da prof^a. Dra. Solange Lucas Ribeiro, coloca em pauta uma questão relevante, embora muitas vezes não tratada, na implementação das políticas de inclusão: a violência simbólica vivida no cotidiano escolar por alunos com deficiência.

O conceito de violência simbólica, cunhado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, diz respeito a atos de coerção, constrangimento e opressão dirigidos à honra, à dignidade e ao reconhecimento da pessoa. Tais atos, em muitas situações, constituem-se como dupla violência simbólica, pois, ao tempo em que são direcionados a indivíduos considerados “diferentes”, os levam a entender, equivocadamente, tal violência como parte de uma normalidade estabelecida no convívio social pelos grupos dominantes. Isso implica em uma cumplicidade tácita, às vezes não consciente, entre quem exerce e quem sofre a coerção, legitimando, portanto, essa prática. Daí porque, em muitas situações, o sujeito alvo da violência pode não perceber a situação como tal.

No campo da inclusão escolar, a falta de conhecimento sobre a deficiência pelos diversos atores da escola, bem como a equivocada concepção de deficiência como uma tragédia pessoal é contraproducente, pois torna-se geradora de barreiras atitudinais que podem se manifestar na escola como atos de violência simbólica.

Todo esse processo é permeado por relações de força, de poder, no interior das instituições escolares e a sua eficácia se dá no “reconhecimento pelos dominados da legitimidade da dominação”. (BOURDIEU;

PASSERON 1982, p. 20)¹ Aqueles que se apropriam da possibilidade de incluir/excluir fazem-no por assumir uma posição de poder.

Essas práticas de violência simbólica, de coerção e constrangimento se manifestam reiteradamente no discurso escolar sob a proposta de normalização, ou seja, a tentativa de formatação das pessoas em direção a uma configuração considerada normal de ser. Nesse sentido, a escola institui, estabelece e decide o instituído, levando o sujeito a se submeter a um padrão de desenvolvimento imposto e não dado de forma natural. É nesse contexto normalizador da escola que a pessoa com deficiência é colocada.

Esses conceitos e outros mais são abordados em profundidade e densidade pela autora deste livro numa linguagem clara, implicada e acessível. As inquietações iniciais que deram origem a investigação têm em seu nascedouro a vivência como docente da educação superior que atua com componentes curriculares de estágio em cursos de licenciatura. Importante ressaltar que essa implicação e pertencimento da autora com a temática da inclusão promove a inerrância da produção de uma obra comprometida, ao mesmo tempo, com o *locus* e os sujeitos participantes do seu estudo e com a educação de modo mais ampliado.

Amparada por uma polifonia de outros discursos, a exemplo de Pierre Bourdieu, Lev S. Vygotsky, Paulo Freire, dentre outros autores, Solange Lucas Ribeiro discorre sobre a temática da violência simbólica tão presente no contexto escolar inclusivo, analisando-a sob as lentes apuradas de teorias, oferecendo aos estudiosos da educação uma obra primorosa para a compreensão de aspectos que interferem no êxito da operacionalização da inclusão escolar. A categoria violência simbólica transversaliza as demais categorias trazidas pela investigação, a exemplo da: inclusão de

....

¹ BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

alunos cegos e o cotidiano escolar; mediação docente nas classes regulares com alunos cegos; e das relações interpessoais nesse cotidiano.

A coerência teórica e metodológica da investigação realizada, que deu origem a esta obra, desvela para o leitor falas de atores sociais da escola que possibilitam a compreensão de que a violência simbólica, muitas vezes compreendida equivocadamente como menos grave, pode ser potencializadora ou utilizada como justificativa de outras manifestações de violência.

Numa perspectiva etnográfica, Solange Lucas Ribeiro busca identificar, caracterizar e analisar as formas de violência simbólica que acontecem no cotidiano escolar nas relações interpessoais de docentes e discentes no trato com os alunos cegos. A partir da análise oriunda de uma escuta sensível das falas de oito alunos cegos e de 20 professores de seis escolas públicas de Feira de Santana, o leitor é levado a uma imersão na vivência desses sujeitos no contexto da escola. O mais enriquecedor é que as tramas da violência são descortinadas a partir de vozes costumemente silenciadas de sujeitos que, em muitas situações, permanecem invisibilizados no espaço escolar.

Relevante destacar que a violência simbólica não aparece no trabalho apenas como atitudes e palavras, mas também como negação de direitos, a exemplo da inacessibilidade arquitetônica dos ambientes escolares e da incipiência da operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual, em parceria com a sala comum, deveria planejar atividades e elaborar recursos de modo a eliminar barreiras no processo de aprender.

Nesse sentido, falar sobre as situações de violência simbólica que ocorrem no cotidiano da escola é falar sobre a realidade de instituições escolares concretas que, no desafio de fazer aquilo que deveria ser inerente em sua prática – a inclusão –, mascara atitudes que obstaculizam a verdadeira inserção e participação, com aprendizagem, daqueles que são considerados diferentes. Assim, a autora conclui que a violência simbólica se

torna presente no cotidiano escolar como parte de um currículo oculto, não oficial ou explícito, mas que igualmente transmite lições e marcam as subjetividades dos que o vivenciam.

Com base no exposto, recomendamos a leitura desta obra por todos aqueles que se sentem inquietos com discursos e práticas distanciadas da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Boa leitura!

Susana Couto Pimentel

Professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Feira de Santana, outono de 2020

capítulo 1

**Historicizando a inclusão
de alunos cegos no
cotidiano escolar:
conceitos, preconceitos
e especificidades**



Falar de inclusão educacional pressupõe falar do cotidiano escolar, abordando e refletindo dimensões importantes desse cotidiano que, historicamente, tem sido marcado pela exclusão daqueles que não correspondem aos padrões idealizados. Exclui-se por questões socioeconômicas, étnicas, de gênero e até estéticas. Cruz e Santiago (2010, p. 1), alertando sobre isso, dizem que:

vários grupos sempre foram vistos pela sociedade como ‘desviantes’. Entre eles, podemos citar: os negros, velhos, mulheres, pessoas com deficiência, entre outros. Em várias circunstâncias, estes grupos representam condições de inferioridade de direitos e de desempenho de funções sociais. Neste contexto, as relações sociais entre os ‘desviantes’ e os não desviantes se dão de diversas maneiras, mas, em todos os casos, produzindo as mais variadas formas de preconceito e discriminação.

Assim, inclusão e exclusão “formam um par indissociável” e as maneiras de incluir/excluir e reproduzir miséria se diferenciam na sociedade contemporânea. A exclusão tem se acentuado com o fortalecimento das políticas neoliberais, da globalização, da concentração de capital e da polarização dos interesses de classe. Daí, também, se falar mais em inclusão.

Entender esse binômio é indispensável para se buscar meios para evitar ou minimizar tal processo. Castel (2005) identifica três subconjuntos de práticas de exclusão nos diversos momentos históricos. O primeiro,

mais radical, caracterizava-se pela supressão completa da comunidade, a exemplo do genocídio de judeus, da eliminação de pessoas com deficiências – na Antiguidade Clássica –; ou excluindo indivíduos, privando-os de todos os direitos religiosos ou sociais, como no sistema de castas na Índia, dentre outros. O segundo subconjunto é “a grande reclusão”, ou seja, é a segregação em espaços fechados na própria comunidade, como os guetos, os leprosários, as escolas especiais. E o *status* especial, terceiro subconjunto, que é a forma mais comum, atualmente, que permite a certas categorias da população coexistirem na comunidade com a privação de certos direitos e da participação em determinadas atividades, constituindo-se em cidadãos de segunda classe.

É importante lembrar que, em sua trajetória, as pessoas cegas já viveram todos esses momentos. Para se constatar isso, faz-se necessário historicizar, ainda que de forma sucinta, a vida educacional das pessoas com deficiência, para que se possa compreender melhor a origem dos estigmas, preconceitos e, enfim, da violência de que são vítimas até hoje.

Assim, na Antiguidade Clássica, tais pessoas eram eliminadas ao nascer. Na Idade Média, quando a igreja reconheceu a distinção entre corpo e alma, as pessoas com deficiência ganharam o direito à vida, mas se constituíram em motivo de vergonha e viviam reclusas em orfanatos e asilos.

Passada a fase do teocentrismo, típico da Idade Média, a visão teológica perde força e cede lugar ao antropocentrismo da Idade Moderna, abrindo espaço para o enfoque médico com uma concepção clínico-biológica que tinha uma função terapêutica, buscando normalizar essas pessoas (DORZIAT, 2007), ou seja, uma interpretação organicista, que propiciou a omissão da sociedade frente à organização de serviços de atendimento educacional devido à “incurabilidade” dos distúrbios.

O movimento educacional, denominado Escola Nova, surgido nos fins do século XIX, cujos pressupostos começam a valorizar o indivíduo único, diferenciado, que age e interage em um mundo dinâmico, traz uma nova perspectiva para a educação especial, na medida em que se

preocupa com a individualização das atividades, maior flexibilidade nos programas e formas de avaliar, dentre outras.

Porém, os avanços mais relevantes para a inclusão ocorrem no século XX, com o advento das teorias interacionistas, cuja premissa básica é a interação entre o sujeito e o objeto para a construção do psiquismo e para a construção dos próprios objetos. A abordagem interacionista enfatiza o caráter social da educação e propicia um novo repensar da prática pedagógica, favorecendo o surgimento da tendência pró-inclusão. Subjacentes a essa concepção inclusiva contemporânea estão os postulados de Vygotsky (1998) que ressaltam a influência recíproca organismo/meio e mostra que o biológico e o social não estão dissociados, mas interagem, dialeticamente.

Nessa abordagem, o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, sendo visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Vygotsky (1998), também, valorizava o conceito de mediação, afirmando que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é relevante para a educação, porque, ao incidir na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), desafiando a construção de conhecimentos, estimula os processos internos, possibilitando novas aprendizagens.

Esse é o paradigma sócio-histórico-cultural que deu ênfase ao enfoque psicopedagógico e trouxe grande contribuição para a educação de pessoas com deficiência porque se opôs à abordagem biologizante. Para Vygotsky (1995), a deficiência não era tanto de caráter biológico, mas sim, social. Para ele, por exemplo, a cegueira, como fato biológico, não era uma desgraça; esta se convertia em desgraça como fato social.

Por essas considerações, Vygotsky foi um dos precursores da ideia de inclusão pois, em seus estudos, procurou demonstrar os benefícios potenciais da convivência das crianças com deficiência com as outras das escolas regulares. Ao explicar a relação do ensino e do desenvolvimento,

a partir da zona de desenvolvimento proximal, esclarece que, em um determinado estágio do seu desenvolvimento, uma criança pode resolver certa gama de problemas, apenas, sob a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais experientes, não sendo capaz de o fazer de forma independente. Evidencia, assim, a grande importância da interação que a escola regular pode oportunizar entre os alunos com singularidades acentuadas e os demais alunos. Nessa perspectiva, a escola regular é concebida como um espaço potencializador de aprendizagens.

Outro aspecto relevante dos postulados vygotskyanos, que ampliou as bases da escola inclusiva, foi a premissa de que, no desenvolvimento das crianças com deficiências, atuam as mesmas leis gerais que no desenvolvimento das demais crianças, não havendo, assim, razões para isolá-las em escolas especiais.

A disseminação das ideias vygotskianas favoreceu as mudanças atitudinais, em âmbito mundial, e as últimas décadas do século XX foram decisivas para o futuro da inclusão, tendo importantes marcos – Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990; e a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, no ano de 1994 – que estabeleceram, ratificaram e ampliaram preceitos sobre a necessidade da equalização de oportunidades para pessoas com deficiências e para o do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Entretanto, é importante ressaltar que as leis e decretos podem garantir a inserção física, mas não asseguram, de fato, a inclusão do aluno com deficiência na classe regular. É preciso que se considerem as condições concretas de participação de tais alunos nos processos escolares, atentando-se também para a violência que permeia o cotidiano escolar, principalmente, para a violência simbólica, que parece não ser percebida pelos vários segmentos da escola.

Embora haja disseminação das políticas de inclusão, nos cenários nacional e internacional, ainda são muitos e controvertidos os posicionamentos

sobre a inserção da pessoa com deficiência na escola regular. Estas posições vão desde o paradigma segregativo ainda enraizado, principalmente nos países subdesenvolvidos, até a inclusão entendida como uma forma mais sistemática, completa e radical de inserção em que tanto a escola como o aluno se preparam para essa inserção, pretendendo construir uma sociedade mais justa em que os cidadãos, independentemente de suas diferenças, tenham os seus direitos garantidos, podendo escolher a escola onde querem estudar.

Na educação brasileira contemporânea também se vivenciam momentos de insegurança frente à crise do paradigma tradicional, porque este já não responde mais às exigências, necessidades e à complexidade presentes no contexto social e educacional. Isso exige um repensar e uma organização na estrutura da escola, visando superar o comodismo e o formalismo tão a gosto dos gestores, desde o nível macro, das políticas públicas, até o micro, ou seja, a escola e a sala de aula. Sendo assim, a escola não pode continuar ignorando o que acontece em seu entorno e excluindo as diferenças.

O cenário nacional vem, ainda que a passos lentos, incorporando as tendências mundiais no que diz respeito ao movimento pró-inclusão, repensando o papel da educação especial, não para extingui-la, mas para que esta se transforme em uma rede de apoio às pessoas com deficiências incluídas no ensino regular. A esse respeito, Beyer (2003) esclarece que a mudança mais significativa aponta para a necessidade de enfraquecer os processos de afastamento das pessoas com deficiência da convivência em sociedade, alertando para a história do cuidado ou detrato dessas pessoas, marcada por situações de isolamento social, de fracasso escolar e outras formas de violência.

É oportuno destacar que a educação das pessoas com deficiência no Brasil, passou por etapas semelhantes às que ocorreram no mundo, agravada por uma realidade socioeconômica, típica de um país capitalista subdesenvolvido, que tem primado pela concentração de renda, pela

competitividade e pelas desigualdades sociais. Assim, a trajetória tem sido marcada por momentos que vão desde a total exclusão, privadas de qualquer atendimento, assinalada por uma invisibilidade legitimada pelas políticas públicas e práticas sociais e educacionais, chegando a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão. Assim, pretende:

Eliminar qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015, p.14-15)

Importa registrar que o dinamismo legislativo é visível, embora a sua materialização no cotidiano das escolas não acompanhe, nem de longe, tal dinamismo. Mas é observável que, mesmo em descompasso com a legislação, tem se observado mudanças quanto à concepção de deficiência, que não é vista tão somente como uma lesão que impõe restrições à participação social da pessoa com deficiência, mas que reconhecendo o corpo com lesão, também, denuncia a estrutura social que a oprime. (DINIZ, 2012) Por conseguinte, é urgente e necessário que se tenha conhecimento e clareza das barreiras que permeiam a vida das pessoas com deficiências, bem como das especificidades dos sujeitos.

As mudanças ocorridas no cenário internacional impactaram o contexto nacional, resultando na publicação da Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 19), direcionando os alunos com deficiências, que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares

programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais,” às classes regulares, surgindo a proposta de integração e, posteriormente, a de inclusão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), importante marco da educação inclusiva brasileira, entende a educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais. Porém, mesmo com as lacunas existentes nessa lei, avanços teóricos e conceituais relativos aos direitos humanos, particularmente das pessoas com deficiências, vão contribuindo para implementar movimentos reivindicatórios dessas minorias.

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) visa promover ajustes, rever princípios e caminhos para a construção de ambientes educacionais inclusivos. Entretanto, há uma grande distância entre a legislação e a realidade. Quanto a isso, Garcia (2008, p. 592) adverte que:

as abordagens educacionais direcionadas aos alunos com deficiências não devem se pautar numa visão romântica, idealista, ou exclusivamente técnica, nem mesmo numa perspectiva filantrópica ou protecionista. Mas também não podemos concordar com uma visão que ignora as condições concretas de participação dos alunos com deficiência nos processos escolares.

O entendimento e a aceitação dos princípios não garantem a sua efetividade. Muitas vezes, o aluno com deficiência tem acesso à escola, lá permanece, mas na sala de aula fica excluído dos processos de ensino/aprendizagem (FERREIRA, M. C. C., 2005), ratificando o que Bourdieu descreve como os excluídos do interior.

Sendo assim, o esforço maior deve ser na busca da efetiva da inclusão, vista como um processo pleno, bilateral, em que tanto a pessoa com deficiência quanto a escola devem se preparar para responder às necessidades especiais dos seus alunos. Porém, como adverte Mantoan (2003, p. 121),

os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite separar os alunos normais dos deficientes, as modalidades de ensino regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças.

Entretanto, é uma defensora da inclusão por entender que tais desafios também podem possibilitar um repensar das escolas, exigindo novos posicionamentos e práticas que podem provocar rupturas com os paradigmas tradicionais vigentes nas escolas. Para ela, a inclusão exige:

re-significar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. São as escolas que têm que mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas. (MANTOAN, 2015, p. 16-17)

Corroborando com essa ideia, Mittler (2003, p. 24) afirma que “a inclusão não significa transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois ela representa uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade em geral, porque subjacente à sua filosofia está a celebração da diversidade”.

Tais ideias se apoiam nos trabalhos de Vygotsky, que ressaltam a importância das interações e das relações sociais como catalisadoras de aprendizagem, considera-se que as práticas tradicionais, que segregam, são reducionistas, porque costumam simplificar muito as tarefas para os

alunos especiais, privando-os dos desafios que as classes heterogêneas, com a diversidade de saberes e experiências, poderiam oferecer, estimulando, dessa forma, a aprendizagem desses alunos. Por tudo isso, defende-se que a classe inclusiva oportuniza um contexto diversificado que possibilita conflitos cognitivos e propicia a aprendizagem. Além disso, a escola inclusiva permite às pessoas com deficiências prepararem-se melhor para a vida em sociedade, visto que não existe uma sociedade composta só por surdos, cegos e outros.

Nessa linha de pensamento, é educativo e necessário oportunizar a convivência dos alunos com uma gama maior de diferenças. São argumentos que justificam plenamente os esforços para a preparação de um ambiente escolar, de modo a torná-lo mais propício à efetividade da inclusão, embora se reconheça a complexidade de tal processo, em um contexto, tradicionalmente marcado pela exclusão, a exemplo do cenário educacional, voltado às pessoas com deficiências.

Por isso, a inclusão precisa ser considerada como um processo vasto, abrangente, complexo, para diferentes categorias e não só para as pessoas com deficiência, implicando na reconstrução do vínculo social rompido, causador da apartação social, da sensação de não pertencimento; do sentimento de desigual, de excluído não só da participação dos bens, mas da partilha com o outro. (GUHUR, 2003) Tania Steren Santos (2001, p. 171) também alerta para o fato de que:

no discurso das classes dominantes, os próprios indivíduos são culpabilizados pela sua exclusão do sistema, e as sociedades periféricas são consideradas as principais responsáveis pela sua situação de 'atraso'. A 'incompetência e a corrupção das elites' são consideradas, pelos novos teóricos da modernização, como a principal explicação para a situação de dependência dos países periféricos. Evidentemente que estes problemas existem, mas o que se quer salientar aqui

é que uma consequência transforma-se em causa, encobrimo as reais determinações estruturais da crescente situação de 'atraso'.

Também a escola costuma culpabilizar os alunos cegos por seu baixo desempenho escolar. Não fazem nenhuma relação com a questão do capital cultural desses alunos, nem com a qualidade da mediação que lhe é oferecida, pois, como Richardson (2009, p. 64) enfatiza, há uma relação pobreza e deficiência, alertando para o fato de que “a pobreza é uma privação de bens e oportunidades essenciais a que o ser humano tem direito”. Ressalta ainda que “a conjunção de fatores como a pobreza, a desnutrição, as precárias condições de saneamento básico e as más condições de saúde pública ocasionam diversos tipos de deficiência” (RICHARDSON, 2009, p. 64) e, entre elas, a cegueira.

Contemporaneamente, o tema da inclusão entra na ordem do discurso e vem sendo disseminado, reiterado. Educação e inclusão se constituem em redes micropolíticas, em fluxos e devires inscritos em regimes de verdade e relações de forças, dentro dos quais vivemos e nos debatemos, mas cujos dispositivos se modificam e se atravessam em novos contornos e profundidades, continuamente, nos desafiando a olhar, pensar e agir. (EIZIRIK, 2009)

É nesse pensar e agir que se insere essa investigação, que pretende identificar as situações de violência simbólica e suas implicações, procurando, também, “dar voz aos excluídos da escola porque as pessoas deficientes estão, historicamente, fora da escola e na condição de excluídos – eles, pouco ou nunca, falam. Alguém, geralmente, fala e decide por eles”. (CAIADO, 2006, p. 44)

Essas atitudes têm sido legitimadas por práticas sociais, ao longo do tempo, através da categorização de pessoas em normais e anormais. Essas práticas estão muito presentes na escola, embora se procure mascará-las. Pais (2008, p. 14) afirma que “por camuflar realidades que finge

não ver, essa violência sutil – da vista grossa – dificilmente é reconhecida, embora seja sentida por muitos alunos e percebida por alguns professores”. Isso dificulta que os diversos segmentos da escola – gestores, professores, alunos – percebam, ou melhor, admitam a discriminação contra os que fogem aos padrões de “normalidade”.

Dessa forma, a discriminação é mascarada, sendo tratada como brincadeiras, mesmo quando expõem os alunos cegos a situações vexatórias. A escola se omite e só age quando a violência é visível, a exemplo da violência física. Em geral, a escola não admite que também é produtora de violência. Nesse sentido, Benevides (2004, p. 47) alerta que:

o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior; pressupõe uma valorização positiva ou negativa e, daí, estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. A diferença é uma relação horizontal.

A violência simbólica é praticada na/pela escola, de forma mais acentuada em relação aos alunos que não se enquadram nos estereótipos vigentes. É o arbitrário cultural “de um grupo como a verdade ou a única forma cultural existente” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 38), que impõe ou reforça os preconceitos. Pais (2008) corrobora com essa ideia ao se reportar à violência da presunção ou da premonição do futuro dos alunos, muito comum quando se trata de alunos cegos, visto que os professores não reconhecem as potencialidades de tais alunos, criam baixa expectativa sobre eles, afetando a sua autoestima. Então, é possível e oportuno também se falar sobre a violência da escola, que se pode chamar

de violência institucional – falta de professores, problemas de infraestrutura, normas impostas, não discutidas e combinadas, dentre outras –, visto que a escola ainda se pauta em uma postura não dialógica, que gera tensão, conflitos. Por isso é lócus não só de reprodução como também de violência.

Bock, Furtado e Teixeira (2002) acrescentam que a grande violência que a escola exerce é usar seu poder sobre as crianças e os jovens para impedi-los de pensar, de expressar suas capacidades, tornando-os meros reprodutores de conhecimentos, em que muitos conteúdos não têm significado para sua vida; e a postura autoritária dos professores não deixa espaço para o diálogo, para a crítica.

Em consonância com Book, Furtado e Teixeira, é importante destacar que no caso dos alunos cegos a situação ainda é mais grave, pois a questão da deficiência visual tem sido marcada por uma visão mística, superficial e preconceituosa, em que ora caracteriza-se o cego com poderes superiores, como: espírito elevado; possuidor de acentuado nível de inteligência; e ter um sexto sentido. Ora é marcado pela incompletude, pela invalidez. Assim, observa-se uma atitude dicotômica da sociedade que gira entre normalidade/anormalidade, perfeição/imperfeição, gerando sentimentos contraditórios, criando mecanismos de negação, de rejeição ou de superproteção, dentre outros. Tais mecanismos se constituem em uma violência simbólica, atitude ainda muito comum.

No processo educacional da pessoa com deficiência visual, a ênfase tem recaído sobre a dimensão biológica, desconsiderando-se a dimensão social, embora alguns avanços já sejam observados. A percepção da cegueira focada no defeito acentua o preconceito e a discriminação em relação ao cego, que contribui para a guetização, limitando as possibilidades de inclusão educacional e, em consequência, a sua inclusão social. O desconhecimento das potencialidades da pessoa com deficiência permeia o imaginário individual e coletivo, por isso não considera que tais

pessoas também geram capital social e são agentes do próprio desenvolvimento. (WERNECK, 2004)

Para Vygotsky (1995b), que tinha uma visão otimista/prospectiva da educação e da deficiência, a cegueira age como uma “força” que faz emergir as capacidades do indivíduo, podendo promover uma reorganização completa no funcionamento psíquico, possibilitando uma compensação do impedimento. Ressaltava, ainda, que o problema da cegueira era simplesmente instrumental, sendo assim, ao se proporcionar alternativas de acesso aos aspectos da cultura inacessíveis, devido à ausência de visão, a exemplo do sistema Braille, o problema da escrita e da leitura poderia ser solucionado. Sobre isso, ele esclarece que “um ponto do sistema Braille tem feito mais pelos cegos que mil filantropos; a possibilidade de ler e escrever é mais importante que o preconizado ‘sexto sentido’ e a agudeza do tato e do ouvido”. (VYGOTSKY, 1995a, p. 77)

É oportuno esclarecer que o Sistema Braille, criado por Louis Braille (1825), é um código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos. A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados espacialmente em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda de uma cela básica denominada cela braille.

Desfazer os mitos que permeiam o imaginário do senso comum sobre a cegueira exige reflexões, estudos e pesquisas sobre os discursos e práticas que norteiam o contexto educacional e social dessas pessoas, procurando conhecer as possíveis dificuldades que possam obstaculizar o processo de inclusão, uma vez que, os dados (IBGE, 2011) indicam que 528.624 pessoas não enxergam. Portanto, é bastante elevado o número de cegos no país. No entanto, os dados sobre deficiência visual são controversos e fontes da área médica indicam um universo muito maior, a exemplo do Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO), nos dados de 2007, que apontava cerca de 1.200.000 cegos e mais de 4 milhões de pessoas com

visão subnormal. Algumas Organizações não Governamentais (ONGs) também apresentam números que diferem bastante destes.

Segundo o Conselho de Oftalmologia (2018), a maior parte das ocorrências de cegueira poderia ser evitada ou revertida se doenças como diabetes, rubéola, catarata, glaucoma, toxoplasmose, dentre outras, pudessem ser prevenidas ou tratadas. Acredita-se que as diferenças de terminologia, devido ao preconceito ou modismos, acabam por contribuir para essas diferenças na produção de dados.

Ao longo do tempo, a terminologia voltada à deficiência vai sendo modificada, embora não totalmente abandonada, assim, o aparecimento de um novo termo não significa que os demais deixem de ser utilizados. Sasaki (2003) aponta vários termos usados para nomear as pessoas, tais como: anormal, inválido, incapacitado, deficiente, portador de deficiência, com necessidades educativas especiais. Este último passou a ser bastante difundido no contexto educacional brasileiro e foi adotado pelo Ministério da Educação (MEC) a partir do Parecer nº 17/2001. Essa expressão, bastante defendida por Marchesi e Martín (1995), considera que um aluno com necessidades educacionais especiais é o que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade.

Para o referido autor, o conceito de necessidades educacionais especiais representou um avanço pois, ao falar de problemas de aprendizagem, evitando a terminologia da deficiência, a ênfase recai na capacidade do centro educacional em oferecer uma resposta às demandas. Essa é uma mudança substancial de enfoque, que também amplia o conceito, porque inclui as dificuldades de aprendizagem, os alunos com altas habilidades, dentre outros.

Porém, apesar disso, esse conceito recebeu muitas críticas por ser considerado um termo excessivamente vago e abrangente que precisa de outros conceitos para ser entendido. Por essas considerações, tal conceito

foi preterido na elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, em vigor, que recomenda o uso do termo aluno com deficiência. Essa confusão terminológica e conceitual provoca, inclusive, dubiedade de interpretação em relação aos dados.

Assim, a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e promulgada através de Lei Nacional por todos os Países-Membros, debatendo sobre o nome pelo qual essas pessoas desejavam ser chamadas, concluiu que elas querem ser tratadas de “pessoas com deficiência”. Por isso, os países signatários, adotaram o referido termo em todos os idiomas.

As razões para os movimentos terem chegado ao termo “pessoas com deficiência” foram: não esconder ou camuflar a deficiência; não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência; mostrar com dignidade a realidade da deficiência; valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas deficientes”, “pessoas especiais”, “é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos”, dentre outros.

Entretanto, é pertinente ressaltar que não há um consenso quanto a isso, por exemplo, as pessoas surdas defensoras da Cultura Surda não aceitam a denominação de “pessoas com deficiência auditiva”, pois preferem ser chamadas de surdas. Entende-se que os princípios básicos da convenção foram defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas; identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade

diminuírem ou eliminarem as “restrições de participação”. Dessa forma, um dos objetivos da convenção é que a informação disseminada facilite o processo de mudança, oportunizando combater preconceitos, neutralizar estigmas, fortalecer o poder do cidadão para agir de forma consciente nas questões relativas às pessoas com deficiência. (BAGGIO NETO; GIL, 2006)

Na tentativa de atender tal situação, considerando a necessidade de dados confiáveis não só para a identificação das deficiências como para viabilizar recursos e para saber a matrícula de alunos, a Secretaria de Educação Especial (Seesp), do MEC, no Documento Base da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), define conceitos e terminologias para serem utilizados. Assim, para conceituar pessoa com deficiência utiliza a estabelecida na convenção da Organização das Nações Unidas (2006, p. 22), na qual pessoas com deficiências “são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

No que se refere à deficiência visual, também existem diferentes definições. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1999, p. 12), a deficiência visual é entendida como “a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica”, sendo considerada como cegueira a perda de visão em ambos os olhos, ou quando a visão é de menos de 0,1% no melhor olho após a correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Desse modo, a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007)

Mas, quando isso acontece, não significa que o sujeito não possa aprender, pois poderá utilizar os demais sentidos para obter informações

tátil, auditiva, cinestésica e olfativa. Sobre isso, Vygotsky (1989) esclarece, para desfazer mitos, que o desenvolvimento dos sentidos remanescentes – tato, olfato, paladar – não se trata de nenhum poder extraordinário da pessoa cega, mas dos muitos estímulos recebidos. É importante atentar que a função tátil não está restrita às mãos.

O sistema háptico, ou tato ativo, constitui-se de componentes cutâneos e cinestésicos, através dos quais impressões, sensações e vibrações detectadas pelo indivíduo são interpretadas pelo cérebro, sendo fontes valiosas de informação. Um bom exemplo dessa capacidade de coletar informações pelo tato é o Tadoma, que é uma comunicação tátil que permite entender a fala de uma pessoa, através das vibrações e dos movimentos articulatórios dos lábios e maxilares com a mão sobre a face do interlocutor.

Quanto à baixa visão, também conhecida como visão subnormal ou residual, considera-se a acuidade visual de 6/60 no melhor olho após a correção máxima. Trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler, desde que sejam empregados recursos didáticos e equipamentos especiais. Para fins educacionais, Faye e Barraga (BRASIL, 2006) esclarecem que pessoas com baixa visão são as que apresentam desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho. Frente à comprovação de que pessoas com o mesmo grau de acuidade apresentam níveis de desempenho visual diferentes, as citadas autoras enfatizam a necessidade de uma avaliação funcional pela observação criteriosa da capacidade e desempenho visual da pessoa.

Por conta disso, na perspectiva educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal – acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho –, utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para a execução de tarefas. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007) Segundo essas autoras, a baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe

do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Em outras palavras, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia.

A funcionalidade da visão é definida em termos da qualidade e do aproveitamento do potencial visual de acordo com as condições de estimulação e de ativação das funções visuais. Diante disso, alguns alunos com um resíduo visual equivalente apresentam discrepância no que se refere ao desempenho na realização de tarefas, na mobilidade e percepção de estímulos ou obstáculos. Por isso, no contexto da educação inclusiva, essas informações são necessárias, porque poderão evitar muitos equívocos pedagógicos.

É conveniente esclarecer que embora o termo “cego” suscite uma diversidade de significados, alguns com uma conotação preconceituosa, que implicam na formação do autoconceito e da autoestima das pessoas cegas, compactua-se, aqui, com o pensamento vygotskyano de que “a cegueira é um estado normal e não patogênico para a criança cega, e é sentido só de modo mediato, secundário, como resultado de sua experiência social refletida sobre si mesma”. (VYGOTSKY, 1989, p. 58) Assim, utiliza-se, nesse trabalho, os termos “cego” e “baixa visão”, sempre que necessário, porque se entende que o problema de preconceito ou discriminação é mais de ordem atitudinal do que terminológica.

Além disso, uma boa parcela de pessoas cegas costuma retificar, quando são chamados de pessoa com deficiência visual, esclarecendo que é cego e não tem apenas uma deficiência. Desse modo, recomenda-se que o termo deve ser utilizado de acordo com a expressão de preferência de cada grupo ou contexto.

Considera-se que a escolarização da pessoa cega é plenamente viável. Laplane e Batista (2009, p. 179 -180) afirmam que,

ao desenvolver a linguagem, a criança cega torna-se capaz de construir conceitos, de operar com eles, de

estabelecer relações e, de uma maneira geral, compartilhar os conhecimentos socialmente produzidos, de tornar-se membro de uma comunidade e de participar da sua cultura.

Para tanto, precisa que lhe seja oferecido o suporte necessário, intervenções especiais para desenvolver habilidades e competências fundamentais à sua vida e que favoreçam sua autonomia, independência, a exemplo de: Orientação e Mobilidade (OM) – práticas voltadas à orientação espacial e cinestésica –; Atividades de Vida Diária (AVD) – aprendizagens do dia-a-dia, como cuidados pessoais em geral, organizar os materiais escolares e outras –; aprendizagem do Sistema Braille – processo de leitura e escrita tátil –; uso do soroban – instrumento portátil que auxilia o domínio de cálculos matemáticos –; uso de *softwares* e acesso à Tecnologia Assistiva (TA) – que atende às especificidades dos cegos; e outras. (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2009)

Diante do exposto, é imprescindível que se definam as competências dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e dos professores dos componentes curriculares, pois há inúmeros equívocos quanto ao que compete a cada segmento. E, muitas vezes, os primeiros acabam assumindo atividades que não são de sua competência, deixando de responder aos objetivos para os quais foram criados. Assim, o processo de ensino/aprendizagem do aluno cego é de responsabilidade do professor de cada disciplina, enquanto que o professor da SRM é um professor para dar apoio ao professor da classe e ao aluno cego no que se refere às suas especificidades. Entretanto, esses professores não devem trabalhar de forma desarticulada, como tem sido habitual.

Nesse sentido, devem planejar de forma coletiva, trocando conhecimentos e experiências. Assim, o professor do ensino especial, deve dar apoio ao aluno, ao professor, esclarecendo as suas dúvidas sobre a cegueira, sugerir atividades e procedimentos mais compatíveis com as necessidades dos alunos cegos. Adaptar os materiais didáticos, para o braille, mapas e

gráficos táteis, disponibilizar aos alunos equipamentos específicos, dentre outros. Enfim, é conveniente lembrar que as SRMs foram criadas para propiciar o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O MEC, através da Seesp, tem por objetivo: apoiar o sistema regular de ensino, tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas especificidades. Dessa forma, o atendimento é complementar e/ou suplementar para a formação dos alunos e deve ser oferecido em turno oposto ao das aulas. Sobre as SRMs, Denise Oliveira Alves (2006, p. 13) complementa que são,

[...] espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Essas salas são classificadas em dois tipos: o tipo 1, que se destina às áreas da deficiência intelectual, da surdez, da deficiência física, dos transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação; e o tipo 2, que atende alunos cegos e com baixa visão. As políticas públicas voltadas à inclusão e a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) recomendem que o AEE esteja contemplado no projeto político-pedagógico das escolas, o Parecer CNE/CEB nº 13/2009 ratifica isso. Sendo assim, esse alunado deve ser atendido nas SRMs, na própria escola, mas em turno oposto ao da matrícula. No entanto, tais salas criadas pelo governo federal, como uma alternativa para equacionar os problemas da educação especial, não se mostraram viáveis diante da complexidade do AEE e da simplificação dos

serviços, uma espécie de “serviço tamanho único” (TANNÚS-VALADÃO, 2010), que não se coaduna com o público com particularidades tão acentuadas e com idades e deficiências tão dispares.

Por conseguinte, a forma como esses serviços são organizados e funcionam, bem como a precária infraestrutura que dispõe, a começar pelos espaços físicos destinados a essas salas – pequenas, mal localizadas –, sem as mínimas condições de conforto ambiental, no que se refere às condições térmica, acústica, lumínica, pode-se inferir que a inobservância desses e de outros aspectos se constitui uma violência simbólica para com as pessoas que, pela sua deficiência, são vistas como infracidadãos.



capítulo 2

A tecitura da violência na e da escola



O poder simbólico é o “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. (BOURDIEU, 2007b, p. 7-8) Assim, é possível concebê-lo como um “poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força – física ou econômica –, graças ao efeito específico de mobilização”. (BOURDIEU, 2007b, p. 14)

Os sistemas simbólicos como instrumentos de conhecimento e de comunicação são estruturados e estruturantes e estão presentes na escola. Bourdieu (2007b), renomado pensador contemporâneo, tem dado uma significativa contribuição no campo educacional, principalmente, pela ruptura com as explicações pautadas no mito do “dom”, que ignora a influência do contexto sócio-histórico-cultural. Dessa forma, evidencia os mecanismos que o sistema de ensino utiliza para transformar as diferenças de capital cultural e capital social em desigualdades, considerando o fracasso ou sucesso escolar como resultado apenas de aptidões naturais.

O referido autor, ao tratar de outras formas de desigualdade escolar, muito apropriadamente, chama a atenção para os “excluídos do interior” da escola, um tipo de exclusão mais branda, menos visível, contínua. Nesses casos, a instituição costuma nomear de evasão escolar, ou seja, isenta a escola de responsabilidade pela expulsão e culpa a família ou o aluno pelo baixo desempenho escolar, pelas seguidas reprovações e, finalmente, por ter se evadido da escola. Ainda de acordo com Bourdieu (2007b), não é suficiente reconhecer as desigualdades na escola, mas, também, os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas.

Violência simbólica e cotidiano escolar

Busca-se referendar, teoricamente, essa pesquisa, nos pressupostos de Bourdieu, tendo como recorte a violência simbólica que ocorre no cotidiano escolar dos alunos cegos inseridos no ensino regular. Assim, volta-se à investigação de um aspecto bastante preocupante, em tempos de inclusão, que é a questão da violência, tendo em vista que os alunos com deficiência, nesse estudo, os alunos cegos, devido ao pouco poder de reação, são vítimas em potencial desse fenômeno.

É conveniente chamar a atenção para a banalização e naturalização da violência na escola, principalmente, pela tendência de se hierarquizar alguns tipos, como se uns fossem graves e outros não. Dessa forma, nega-se a produção de violências ou de sujeitos da violência em relação a si e a outros porque não se conhece outra forma de ser. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006) Dentre essas, está a violência simbólica em relação aos alunos cegos, que ocorre no cotidiano da escola regular, objeto de estudo dessa pesquisa. É necessário ressaltar, ainda, que as demais formas de violência, em geral, são antecedidas, justificadas, prévia ou posteriormente, pela violência simbólica exercida pela subjetivação de agentes.

Na contemporaneidade, equivocadamente, a violência tem sido analisada como algo recente que assumiu proporções assustadoras nas últimas décadas, chegando a locais antes inimagináveis, a exemplo da escola. Entretanto, sabe-se que esse é um fenômeno antigo, apenas ganhou mais visibilidade e assumiu contornos diferenciados. Assim, as concepções de violência vão sendo ampliadas de acordo com o estágio civilizatório do contexto social, englobando outras vertentes, antes não contempladas.

Dessa forma, a violência na escola apresenta dimensões tanto objetivas, materiais e físicas, como subjetivas, simbólica. Entretanto, enquanto as primeiras vêm ocupando mais espaços na mídia e nos debates públicos,

as subjetivas, muitas vezes, passam despercebidas. É válido acrescentar que a violência ocorre no intra e extramuros das escolas.

A violência atinge a todas as classes sociais, embora alguns tipos de violência atinjam mais indivíduos com certos traços identitários, a exemplo da violência doméstica, que vitimiza mulheres e crianças, das discriminações raciais, de gênero ou por deficiência, dentre outras. Isso porque, na construção da identidade desses grupos, se enraízam os discursos vigentes, as representações sociais dominantes que os inferiorizam, que inculcam dispositivos que asseguram a violência simbólica, que “só triunfa se aquele(a) que a sofre contribui para a sua eficácia; ela só o(a) submete na medida em que ele(ela) é predisposto(a) por um aprendizado anterior a reconhecê-la”. (BOURDIEU, 1989, p. 10)

Embora os diversos tipos de violência estejam muito imbricados, nesse estudo enfatiza-se a violência simbólica, conceito elaborado por Bourdieu, que pressupõe uma forma de coação apoiada em uma imposição determinada por relações de poder de ordem econômica, social ou simbólica. Assim, a violência simbólica é legitimada e imposta sem que, necessariamente, seja preciso o uso da força para a dominação. Segundo Bourdieu e Passeron (1992, p. 19),

todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de forças que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

Esses autores consideram que o sistema de ensino é concebido, tradicionalmente, como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelo qual se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado que, ao reproduzir a cultura dominante, reforça o poder simbólico, propiciando a continuidade das relações de força na sociedade.

Dessa forma, as relações de força constitutivas das formações sociais se manifestam diretamente nas ações pedagógicas, tendendo sempre a reproduzir os interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, acabam por reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos, contribuindo, assim, para a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade de toda a sociedade.

A situação de interesse material e simbólico do grupo dominante pode ser observada no caso da inclusão das pessoas com deficiência na escola regular e é perceptível quando o grupo dominante ignora a presença, os direitos e as necessidades da minoria cega, surda ou com outros tipos de deficiência, além de outros mecanismos de eliminação que são usados em todo o percurso da vida estudantil. “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”. (BOURDIEU, 2007a, p. 53) Dessa forma, tratando todos os estudantes, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar sanciona as desigualdades.

As sanções se realizam sob o prisma do “dom” natural, da ideologia meritocrática, que justifica que se o indivíduo não tem talento, a escola nada pode fazer. Essa ideia ainda é aceita por uma boa parcela da população que desconhece o dom social, encarando-o como dom natural. Daí a grande contribuição de Bourdieu (2007b) desfazendo o mito do dom e destacando a importância do capital cultural e do capital social para se compreender a desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de classes sociais diferentes. O capital cultural investido/herdado pela/da família existe sob três formas:

o estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros,

dicionários, instrumentos [...]; no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2007a, p. 74)

Nessa perspectiva, o autor evidencia a relevância do capital cultural, destacando a ação direta dos hábitos culturais e das disposições herdadas do meio, que reforçam as desigualdades quando não são levadas em consideração pela escola. Em se tratando de alunos cegos, essa defasagem se acentua, significativamente, pela deficiência, que é geralmente ignorada pela escola. Outro aspecto também ressaltado refere-se ao capital social, ou seja, “o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação um grupo”. (BOURDIEU, 2007a, p. 67)

Tais aspectos são indispensáveis para quaisquer pesquisas sobre o cotidiano escolar, para que se possa conhecer e reconhecer o peso das representações de legitimidade da ação pedagógica dominante, no sistema dos instrumentos, simbólicos ou não, que varia historicamente, pois o estado da relação de forças é maior ou menor a depender do estado da relação de forças que permite às classes dominantes em maior ou menor grau invocar a dominação brutal como princípio de legitimação de sua dominação. (BOURDIEU; PASSERON, 1992)

Os referidos autores esclarecem que as relações de força são, no princípio, não somente da ação pedagógica, mas também do desconhecimento da verdade objetiva dessa ação, pois esse desconhecimento define o reconhecimento da legitimidade e, por isso, se constitui em condição para tal exercício. Destacam, ainda, que a ação pedagógica implica, necessariamente, em condição social de exercício para a autoridade pedagógica e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la.

A autoridade pedagógica é a reconhecida como legítima, cujo poder de violência simbólica se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima que reforça o poder arbitrário que estabelece e dissimula tal violência. A autoridade pedagógica marca fortemente todos os aspectos da relação de comunicação pedagógica. Os emissores pedagógicos são “de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem e, por conseguinte, autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas”. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 34)

Complementando os elementos de uma teoria do sistema de ensino, os citados teóricos analisam também a questão do trabalho pedagógico como trabalho, que deve ser duradouro, para produzir uma formação durável, ou seja, um *habitus* produto da interiorização de princípios capaz de perpetuar-se depois de cessada a ação pedagógica. É através do trabalho pedagógico, trabalho prolongado capaz de inculcar nos destinatários legítimos o arbitrário cultural, que se espera que reproduza. O trabalho pedagógico é necessário, enquanto ação transformadora, para reproduzir a forma realizada do *habitus*.

Bourdieu e Passeron (1992) chamam, ainda, a atenção para outra dimensão da violência nas práticas pedagógicas, o privilégio cultural e a ideologia do dom, denunciando afirmativas usuais na escola, a exemplo de “os estudantes não leem mais”, “o nível dos estudantes baixa a cada ano”, ou também da família, quando uma mãe, na presença do filho, diz que este não é bom em francês, ignorando que os resultados de seu filho estão diretamente ligados à atmosfera cultural da família, transformando em um destino individual o que é fruto de uma educação e que pode ainda ser corrigido, ao menos, parcialmente, por uma ação educativa. Nesse sentido, esclarecem que a autoridade legitimadora da escola pode redobrar as desigualdades sociais já que as classes menos favorecidas, conformadas com seu destino e sem a consciência das vias pelas quais esse se realiza, contribuem para a sua realização.

Frente a isso, Bourdieu e Passeron (1964) advertem que cada progresso no sentido da explicitação das exigências recíprocas de alunos e professores e da organização dos estudos para permitir que os estudantes desfavorecidos possam superar suas desvantagens é um avanço em direção à igualdade de condições dentro da escola, isto é, para o ensino, realmente democrático, que permite ao maior número possível de indivíduos conquistarem, da melhor forma, as aptidões que estruturam a cultura escolar em um dado momento, minimizando a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural e oferecendo a todos chances iguais no percurso da vida estudantil.

Este modelo democrático se opõe tanto ao ensino tradicional orientado em direção à formação e seleção de uma elite bem nascida, como ao ensino tecnocrático voltado à produção em série de especialistas sob medida.

Tal linha de pensamento vem contribuindo para mudar o discurso dominante de que

o fracasso escolar não é mais ou, não unicamente, imputável às deficiências pessoais, ou seja, naturais dos excluídos. A lógica da responsabilidade coletiva tende, assim, pouco a pouco, a suplantar, nas mentes, a lógica da responsabilidade individual que leva a repreender a vítima. (BOURDIEU, 2007a, p. 220)

No que se refere a responsabilizar a vítima pelo fracasso escolar, isso fica bem evidenciado no caso dos alunos cegos inseridos nas escolas regulares que, além de vivenciarem a violência no que diz respeito ao capital cultural e social que abarca os alunos das classes desfavorecidas, a esses pode ainda ser acrescida a violência decorrente de sua deficiência sensorial. Diante disso, nas interações sociais que ocorrem na escola, esses tipos podem se sobrepor, principalmente, nos “alunos em situação de maior vulnerabilidade social, visto que o ambiente escolar é despreparado para ajudar na superação dessa condição prévia”. (BOURDIEU, 2007b, p. 44)

Dessa forma, ao se destacarem as limitações e diferenças acentuadas que tais alunos apresentam, é possível que isso gere frustrações, sentimento de inaceitação social, afetando a sua autoestima e sua integridade psicológica. Situações de violência, simbólica ou não, podem levar à redução da identidade social do indivíduo cego e também a limitar as possibilidades da convivência social, transformando-se, muitas vezes, em vítimas das diversas formas de violência presentes no cotidiano escolar.

Sobre as ações e tensões violentas presentes na escola, Abramovay e Castro (2006) classificam-nas em três tipos: violência dura, micro violências ou incivildades e violência simbólica. As violências duras se referem àqueles atos enquadrados como crimes ou contravenções penais presentes nos códigos penais – lesão corporal, ameaças, roubo, furto, tráfico de drogas etc. As incivildades são atos que não contradizem a lei, nem os regimentos dos estabelecimentos, mas as regras da boa convivência – desordens, grosserias, xingamentos. A violência simbólica é uma forma de dominação apoiada em mecanismos simbólicos de poder que estruturam as sociedades e fazem com que as vítimas nem sempre a percebam como violência.

Para Zaluar e Leal (2001), a violência é tudo o que aniquila os corpos e arruína as mentes dos indivíduos e caracteriza-se pelo não reconhecimento do outro e quem pratica o ato violento não reconhece a vítima como sujeito.

O entendimento dessas questões é relevante para se analisar as relações interpessoais que ocorrem no contexto da sala de aula regular com a presença de alunos com deficiência, no caso dessa pesquisa, os alunos cegos, porque, em geral, esses são mais vulneráveis aos diversos tipos de violência, sobretudo o *bullying*, ou seja, a ocorrência de atitudes agressivas e repetitivas entre pares, que causam sofrimentos, isolamento e dor. Para Olweus (1999, apud FANTE, 2005), estudioso norueguês do assunto, um aluno é vítima de *bullying* quando é exposto, de maneira repetitiva e

a longo prazo, a ações negativas por parte de um ou mais alunos. Fante (2005, p. 62, grifo nosso) ratifica as afirmações anteriores ao explicar que:

o bullying começa frequentemente pela recusa de aceitação de uma diferença, seja ela qual for, mas sempre notória e abrangente, envolvendo religião, raça, estrutura física, peso, cor dos cabelos, deficiências visuais, auditivas e vocais; ou é uma diferença de ordem psicológica, social, sexual e física.

Conforme é possível se constatar pela afirmação de Fante, as deficiências também podem suscitar preconceitos, discriminação e não aceitação que propiciam o aparecimento de constrangimentos e outras formas de violência, micro violências/incivilidades. No âmbito da convivência de pessoas com deficiência no cotidiano escolar, essa é uma dimensão que merece bastante atenção se se pretende construir uma escola democrática, no sentido já descrito, anteriormente, por Bourdieu. Ao se falar de cotidiano, é importante ressaltar que as pesquisas que abordam o cotidiano escolar, em geral, tratam-no em uma perspectiva reducionista, apenas como o lócus de coleta de dados. Assim, como alerta André (2009, p. 46), “tem produzido trabalhos no cotidiano da escola, mas não sobre o cotidiano da escola”.

A noção de cotidiano aqui adotada refere-se às múltiplas atividades realizadas diariamente que influenciam e determinam as ações das pessoas, ou seja, as rotinas, os hábitos, as escolhas, os juízos de valor que permeiam o cotidiano escolar, mais especificamente, a sala de aula. Para melhor entender o conceito de cotidiano, busca-se a contribuição de alguns autores como Heller (2008), que o entende como um conjunto de atividades que caracteriza a reprodução dos homens singulares, cuja ordem está contida na história. Como esclarece Agnes Heller (2008, p. 20), “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social”. As ideias da autora são relevantes

por se preocupar com a vida comum, dos homens comuns, sem perder de vista a especificidade das pessoas que tecem a vida cotidiana.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é que Heller resgata a vida cotidiana e toma como foco o indivíduo, não um indivíduo abstrato ou excepcional, mas sim o indivíduo da vida cotidiana, voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência. Considera, ainda, que o indivíduo é sempre um ser particular e genérico. A individualidade contém, portanto, a particularidade e a genericidade ou o humano-genérico e por destacar a especificidade das pessoas, considera-se uma referência importante para se analisar o cotidiano das pessoas cegas na escola regular.

Nesse sentido, acredita-se que analisar a inclusão do aluno cego no cotidiano da escola regular sem trazer para essa discussão as ideias de Heller, seria uma análise marcada pela incompletude, quer seja por seus pressupostos voltados à questão do cotidiano e da cotidianidade ou pela preocupação com o aspecto relativo ao preconceito. Ela destaca que, na cotidianidade das sociedades, sobretudo, capitalistas, ação e pensamento tendem a ser econômicos, ou seja, manifestam-se à medida que são imprescindíveis à continuação da cotidianidade, fazendo com que o útil seja tomado como sinônimo de verdadeiro, o que torna a atividade cotidiana essencialmente pragmática. Isso pode explicar, em parte, a desvalorização das pessoas com deficiência na sociedade capitalista.

Esclarece, ainda, que “a ultrageneralização é inevitável na vida cotidiana, mas seu grau nem sempre é o mesmo”, (HELLER, 2008, p. 45), podendo gerar espaços para um tipo particular de juízo provisório, de preconceito, advertindo sobre “sistemas de preconceitos sociais estereotipados e estereótipos de comportamentos carregados de preconceitos”. (HELLER, 2008, p. 50) A autora afirma que a maior parte dos preconceitos é produto das classes dominantes, a quem interessa manter uma estrutura social, conseguida com mobilização, através de preconceitos, dos que representam interesses diversos e/ou antagônicos. Para tanto, apoiam-se no conservadorismo, no conformismo, nos interesses imediatos

das classes que lhes são antagônicas e as classes dominantes conseguem mobilizá-las contra os interesses de sua própria classe e contra a práxis.

Ainda sobre o preconceito às pessoas com deficiência, Silva (2008, p. 67-68) esclarece que isso se configura como:

um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade. A deficiência inscreve no próprio corpo do indivíduo seu caráter particular. O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intenso [...] ou da construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e correção, em função de uma estética corporal hegemônica com interesses econômicos, cuja matéria prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucros. A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, [...] que sejam eficientes para o trabalho para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo à produção.

Assim, em uma sociedade capitalista onde tudo deve gerar lucro, o indivíduo estigmatizado pela cegueira é percebido, primeiramente, pela deficiência, com uma tipificação que o nega como indivíduo. E, muitas vezes, o próprio cego acaba por incorporar essas representações sociais e sente-se incapaz, preferindo os espaços assistencialistas, paternalistas, que costumam superprotegê-los.

Mas é válido ressaltar que embora a vida cotidiana propicie preconceitos, ela não os determina. Isso ocorre por ser a vida cotidiana um lugar em que a sociedade adquire existência concreta. Nesse sentido, Duarte (2007) defende que a escola venha a ser o espaço mediador entre a esfera cotidiana e as esferas não cotidianas da vida social humana, evidenciando que a educação ao mediatizar a relação entre cotidiano e não cotidiano

forma necessidades mais elevadas no indivíduo, que transcendem a esfera da vida cotidiana para o cotidiano da prática social.

Analisar o cotidiano da sala de aula exige um maior aprofundamento, ultrapassando a aparência, que se limita à descrição de seus aspectos mais superficiais e aparentes e não oportuniza a análise dos múltiplos fatores, não visíveis, que o determinam, ou seja, a essência.

Todavia, como afirma Ferraço (2002, p. 91), “[...] o paradigma cartesiano nos ensinou a pensar no mundo como um cosmo mecânico, um universo relógio, com fixas e movimentos previsíveis, num tempo/espaço absoluto”. De igual modo, o cotidiano e, particularmente, o escolar, é percebido como se fosse instituído com poucas possibilidades de mudanças, em que não se considera a complexidade e as possibilidades do ato pedagógico, dos diferentes sujeitos que se encontram nesse espaço e que, a cada dia, são modificados e modificam o cotidiano.

Dessa forma, são criados tempos-padrão nos quais todos precisam ser enquadrados e, quem não se encaixa, a exemplo do aluno cego, é considerado fora do padrão, da norma e, por isso, é excluído. A premissa da homogeneidade contribui para a prática excludente da escola, reforçada por algumas correntes da Psicologia, que colaboram com essa perspectiva, descrevendo, normatizando e caracterizando as formas igualitárias de aprender, de ser e de se comportar. Alves e Garcia (2000), analisando esse cotidiano previsível da escola, apontam que o que faz a escola se organizar da forma como ela está hoje é decorrente de processos dominantes como a pedagogização do conhecimento, a grupalização, a hierarquização e a centralização.

Assim, a escola seleciona e legitima os conhecimentos que são autorizados a adentrar no espaço escolar. “Estes, ao serem escolhidos e incorporados à escola, eram retirados de seu contexto, o que obrigava ao fractionamento, já que nem tudo podia ser dado no espaço/tempo escolar”. (GARCIA; ALVES, 2002, p. 86)

De igual modo, existe um aluno padrão, idealizado, e os que não se enquadram nesse perfil acabam sendo rotulados, classificados, “grupalizados como os que ‘sabem’ e os que ‘não sabem’; os que ‘podem passar de ano’ e os que devem ser reprovados e ‘repetir’; os que ‘ficam na escola’ e os que ‘dela se evadem ou são expulsos’; os ‘normais’ e os ‘excepcionais’”. (GARCIA; ALVES, 2002, p. 90, grifo das autoras) Além disso, há, também, a hierarquia dos saberes em que determinados conhecimentos e/ou alguns componentes curriculares são considerados mais importantes que outros.

Outro processo que merece uma ressalva é a centralização, que propõe uma unificação curricular nacional para todos e isso é parte do projeto neoliberal. Tais processos sugerem que a cotidianidade no cenário escolar gera uma pseudo-igualdade. Sendo assim, as marcas da cotidianidade – fragmentação, hierarquização e homogeneidade – acabam por criar um cotidiano em que as ações se tornam mecânicas, igualando as práticas pedagógicas, sem levar em consideração as singularidades dos alunos. Assim, nesse cotidiano homogêneo, parece não haver espaço para as diferenças e para as mudanças. Desse modo, ao se analisar o cotidiano escolar, deve-se transcender da aparência, ou seja, dos aspectos superficiais, aparentes, buscando significados mais profundos.

Nessa perspectiva, o cotidiano configura-se como um lugar: espaço e tempo construídos, resultado de um processo de socialização em que uma forma de interação, que relaciona o indivíduo ao grupo, engendra personalidades, comportamentos que se misturam e geram traços identitários, criando marcas que transformam o espaço geométrico em simbólico, ou seja, em lugar. (CERTEAU, 2001) Nesse sentido, é conveniente ver se a escola regular se constitui em um lugar para os alunos cegos. Essa noção de lugar, concebida como parte do espaço onde estão as referências pessoais, os vínculos afetivos, a história e as marcas pessoais, implica em referências, ligação, identidade e coexistência.

Por conta disso, é importante analisar o cotidiano da sala de aula, buscando identificar situações em que a violência simbólica direcionada aos alunos cegos são produzidas e/ou naturalizadas, chegando, muitas vezes, a não serem sequer percebidas ou vistas de forma superficializada, a exemplo da acessibilidade.

É oportuno destacar que a acessibilidade é aqui compreendida, em uma concepção mais ampla, como condições acessíveis aos lugares, às pessoas, à comunicação, aos serviços, dentre outros, garantindo o máximo de autonomia e segurança possíveis. Assim, ultrapassa a dimensão físico-arquitetônica e abrange outras dimensões, tais como a comunicacional, a instrumental, a curricular e a atitudinal. É a garantia das condições necessárias para que todas as pessoas possam interagir no ambiente que desejam ou precisam.

Sobre isso, Boareto (2006, p. 13) esclarece que a “superação de barreiras promove a independência, a autonomia e a dignidade de forma coletiva e individual”, sendo assim, é imprescindível à escola que se autointitula inclusiva. Sem essas condições, a escola e a sala de aula não podem se transformar em um lugar para as pessoas que têm comprometimentos de ordem física, sensorial, intelectual, dentre outras. O lugar é concebido como parte do espaço onde estão as referências pessoais, os vínculos afetivos, as marcas e a história dos sujeitos. Dessa forma, a noção de lugar implica em referências, ligação, vinculação, identidade e coexistência. Assim, questiona-se como se sente um aluno cujo espaço escolar não reconhece, não respeita e nem acolhe suas particularidades?

Sabe-se que a arquitetura incorpora a percepção da classe que detém o capital. Por isso, o ambiente construído, além de abrigar as diversas funções da atividade humana é, também, suporte de conteúdos simbólicos. Desse modo, essa inacessibilidade do ambiente escolar oculta significações relativas ao capital cultural das classes dominantes, legitimando seu discurso e se constituindo em violência simbólica. A questão do desenho universal ainda não tem merecido a devida atenção dos gestores públicos

e dos planejadores. O desenho universal é concebido como uma filosofia de projeto que visa à criação de ambientes, edificações e objetos, considerando desde o início de sua concepção à diversidade humana.

A organização de escolas inclusivas exige a acessibilidade em suas diversas formas, contemplando as várias dimensões, desde a estrutura da instituição até a organização das práticas educacionais em sala de aula. Assim, a organização de condições que promovam a acessibilidade para os alunos com deficiência deve se articular aos processos pedagógicos, a fim de subsidiar a aprendizagem para esses alunos (PELEGRINI; ZARDO, 2010), sob pena de a escola continuar a reproduzir as desigualdades, contribuindo para o fracasso escolar dos alunos cegos e legitimando o discurso preconceituoso de que esses alunos não têm capacidade para acompanhar o ensino regular.

Nesse pensar, acessibilidade é de grande relevância para os alunos cegos, para que possam participar das atividades de sala, tendo igualdade de oportunidades, mesmo com diferenças acentuadas. Dentre os vários recursos que propiciam a acessibilidade para os cegos, dar-se-á um especial destaque à Tecnologia Assistiva (TA), entendida como:

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007)

Sá (2003, p. 2) acrescenta que:

a Tecnologia Assistiva deve ser compreendida como resolução de problemas funcionais, em uma perspectiva de desenvolvimento das potencialidades

humanas, valorização de desejos, habilidades, expectativas positivas e da qualidade de vida, as quais incluem recursos de comunicação alternativa, de acessibilidade ao computador, de atividades de vida diária, de orientação e mobilidade, de adequação postural, de adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outros.

Entende-se que o processo de inclusão implica em transformação da escola para que todos possam não só ter acesso a ela, mas que sejam capazes, efetivamente, dela participar. E, para tanto, é preciso assegurar mais do que o direito de ir e vir, devendo, também, ter a oportunidade de construir o seu conhecimento. É pertinente chamar atenção para o fato de que a ausência ou a diminuição da visão limita significativamente as experiências, a mobilidade, a orientação e a interação com o ambiente.

Por isso, a acessibilidade ganha acentuada importância, devendo as escolas que atendem aos alunos cegos ou com baixa visão disponibilizarem recursos tecnológicos, como computadores equipados com sintetizadores de voz, ampliadores de tela, lupas eletrônicas, *softwares* diversos, audiolivros; além de outras tecnologias mais simples como o soroban, ábaco, material dourado, mapas táteis, dentre outros, que são de baixo custo e podem facilitar e contribuir bastante para diminuir a complexidade das operações matemáticas e do conhecimento, enfim, para o aprendizado do aluno.

É importante ressaltar que a inacessibilidade à sala de aula, às demais dependências da escola, à comunicação, aos serviços, dentre outros, pode ser interpretada, por esses alunos, como a negação de suas diferenças. Não tendo essas diferenças reconhecidas pela escola e, também, não se reconhecendo nela, pode inferir que a escola não é seu lugar, com reflexos negativos para a sua identidade.

Isso, em parte, explica a ausência desses alunos, privando-os do direito à educação. As barreiras devem, portanto, ser eliminadas e a acessibilidade em todas as dimensões asseguradas, favorecendo não só o processo de ensino/mediação como a aprendizagem dos alunos com deficiências visuais.



capítulo 3

Prática docente e prática pedagógica no cotidiano: interfaces



Estudar o cotidiano da sala de aula pressupõe analisar as interações e interlocuções que ocorrem nesse espaço, que deve ser um ambiente favorável para propiciar diálogos com o conhecimento socialmente elaborado, isto é, a mediação pedagógica, a interação professor-aluno na busca da aprendizagem como processo de construção de conhecimento. Sobre prática docente, ou seja, o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula, Freire (2004) alerta que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. Ressalva, ainda, que não há docência sem discência, por isso, ensinar exige saberes, comprometimento, diálogo, rejeição a qualquer forma de discriminação e respeito à autonomia e à dignidade dos alunos.

Nesse delineamento, Franco (2012) ratifica o pensamento de Freire e acrescenta contribuições interessantes quanto à prática docente e prática pedagógica, diferenciando-as.

Prática docente e prática pedagógica

Para Franco (2012), nem toda prática docente é pedagógica. Por isso é importante esclarecer que existem professores com práticas docentes que não são pedagógicas, por se constituírem, muitas vezes, em uma simples tarefa, improvisada, descontextualizada, uma reprodução mecânica pouco embasada pela reflexão. (FRANCO, 2012) Então, a autora esclarece que:

a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação.

Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2012, p. 160)

Por conseguinte, a prática é pedagógica quando é intencional, planejada, refletida e organizada com vistas ao alcance dos objetivos propostos, isto é, fundamentada pedagogicamente e imbuída de responsabilidade social quando se insere no projeto pedagógico da escola e quando acredita que seu trabalho tem significado na vida de seus alunos. E, ademais, quando inclui as diferenças no contexto da sala de aula regular. Em tempos de inclusão, esse último aspecto é fundante.

É inegável que, no cotidiano escolar, ainda é muito comum à presença de professores com práticas docentes que não se caracterizam como pedagógicas visto que não resultam de reflexões para/na e sobre a ação a ser desenvolvida para a consecução dos objetivos delineados, trazendo implicações ao ato de mediar.

Nessa perspectiva, comunga-se com o pensamento de Franco (2012) de que a prática docente deve ser sempre uma prática pedagógica e, para isso, deve propiciar a mediação que, na escola, difere da que é feita no dia a dia, em espaços não formais, visto que a mediação na sala de aula é deliberada, pois o adulto/professor compartilha com a criança/aluno sistemas conceituais instituídos e os alunos reconhecem essa relação de mediação e têm uma imagem socialmente estabelecida do papel do professor e do que se espera dessa mediação nesse contexto. (FONTANA, 2005) Fontana (2005, p. 15) ressalta que com “a mediação do/pelo outro, revestida de gestos, atos e palavras (signos), a criança vai integrando-se,

ativamente, às formas de atividades consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente”.

Nesse sentido, o presente estudo buscou conhecer a imagem que os alunos cegos têm dessa mediação e da prática docente. Essa é uma dimensão relevante porque, como destaca Moran (2007, p. 23),

aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando nos relacionamos, estabelecemos vínculos, laços entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido.

Aprendemos quando descobrimos novas dimensões de significação que antes se nos escapavam, quando vamos ampliando o círculo de compreensão do que nos rodeia. [...] Aprendemos quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente.

Tais ideias se coadunam com a perspectiva vygotskyana de que o conhecimento é uma produção social. A mediação é social. O conhecimento ocorre primeiro em um plano interpsicológico e depois intrapsicológico. Assim, as interações aluno-aluno e professor-aluno favorecem a apropriação do legado cultural e dos conhecimentos socialmente construídos sobre o meio físico e social. Mas essa apropriação da cultura pelo aluno não é passiva, pois o mesmo processa e reelabora esses conhecimentos, é, portanto, um sujeito ativo. Vygotsky (1998) destaca a importância do outro no processo de aprendizagem através da ação mediadora. Outro grande legado desse autor é a sua visão prospectiva de educação, advertindo-nos de que “a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal capacita-nos para propor uma nova fórmula, a de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 1998, p. 117)

É necessário ressaltar que o desenvolvimento da criança cega ocorre como o das demais crianças que, ao desenvolver a linguagem, torna-se capaz de construir conceitos, de operar com eles, de estabelecer relações, e compartilhar os conhecimentos socialmente produzidos. Dessa forma, as crianças cegas formam conceitos, estabelecendo conexões entre os aportes sensoriais e os conhecimentos já apreendidos, por meio da mediação por signos, nas relações interpessoais e com o uso de recursos e materiais pedagógicos. A especificidade está no material e em algumas situações didáticas, priorizando o tato, a audição e o olfato como vias preferenciais de aquisição da informação. (LAPLANE; BATISTA, 2009)

Considera-se fundamental o papel do professor, enquanto mediador, pois como esclarece os referidos autores, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por meio de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social”. (VYGOTSKY, 1994, p. 40) Sendo assim, o indivíduo se constitui como tal não só pela maturação orgânica mas, sobretudo, pelas interações sociais e pelas trocas efetivadas entre seus pares, através da mediação de adultos ou de colegas mais experientes.

Nessa linha de pensamento, Vygotsky concebe que construir conhecimentos implica em uma ação compartilhada e seus pressupostos apontam para uma escola que seja espaço de diálogo, de problematização e de respeito às diferenças. Frente a isso, as relações interpessoais na escola assumem uma importância ímpar. Nesse sentido, o mediador deve atentar para o currículo escolar, cuja concepção ultrapassa a ideia de um bloco de conteúdos prontos a ser passado aos alunos. Mas, deve entendê-lo como uma

construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas

dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. (GOMES, 2007, p. 9)

No contexto educacional, as políticas inclusivas ganham visibilidade e mapear o trato dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo.

Gomes (2007) destaca, também, que os currículos e práticas escolares vêm tentando incorporar a experiência da diversidade como algo que faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. Entretanto, esse processo é permeado por uma tensão devido à tendência das culturas de eleger como valores positivos os que lhes são próprios, gerando estranhamento e rejeição em relação ao diferente.

Os variados contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são acompanhados de tensão e, por vezes, de ambiguidade no lidar com as diferenças. Nessa tensão, trata-se a diversidade de forma desigual e naturalizada. Contudo, trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico. A cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo e nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla e tem a ver com as estratégias que os grupos humanos, considerados diferentes, vêm assumindo, exigindo formas mais justas e igualitárias de tratamento. (GOMES, 2007) Quando se pensa em uma escola inclusiva, percebe-se que a rigidez e a naturalização da organização dos tempos e espaços escolares não se coadunam com a presença dos alunos com deficiências.

Por isso, a proposta de uma educação inclusiva perpassa por um repensar da escola e de suas práticas monológicas. A mediação exige a dialogia, o reconhecimento das diferenças, a escuta sensível para contemplar, de fato, as necessidades dos alunos, ou seja, para a mediação – níveis de ajuda, frequência, dentre outros –, o trabalho colaborativo entre professores, alunos e seus pares. Deste modo, as práticas têm que ser pedagógicas, atentando as características citadas anteriormente.

Sendo assim, Alarcão (2001) adverte que a escola precisa de uma mudança de paradigmas. Porém, para mudá-la, é preciso modificar o pensamento sobre ela. É necessário refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento próprio e o dos outros. A autora, fazendo uma analogia com a expressão professor reflexivo, desenvolve o conceito de escola reflexiva, concebendo-a como:

a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente. [...] Aberta à comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima da escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. (ALARCÃO, 2001, p. 26)

Essa ideia de escola é compatível com a escola inclusiva, que deve focar sua atenção no sujeito e não só no conteúdo, pois este deverá ser um meio e não um fim em si mesmo. Por isso, se preocupa com as relações e interações pessoais.

Relações interpessoais no cotidiano da escola: possíveis implicações para o ensinar e o aprender

Considerando-se a premissa de que não há espaços vazios, nem de matéria, nem de significados, e que o espaço organizado, ou construído, é mediado, qualificado, completado ou alterado pelas relações nele estabelecidas (LIMA, 1989), as relações interpessoais assumem uma importante dimensão quando se analisa a inclusão no cotidiano da sala de aula regular, pois as interações que podem ocorrer ou não são decisivas para

a efetividade da inclusão e para o processo de ensino e aprendizagem. Como Vygotsky ([19--] apud REGO, 2007) adverte, o homem é um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas é também alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza.

Para Tavares (2001), as relações interpessoais têm que funcionar nos dois sentidos: as pessoas envolvidas na relação deverão reconhecer-se, afirmar-se, aceitar-se e confirmar-se mutuamente de modo positivo. Essas relações são recíprocas e dialéticas. As relações interpessoais pressupõem um justo equilíbrio dialogante. É um equilíbrio para não deixar que nenhum deles avance excessivamente sobre os demais, reduzindo-os ou anulando-os.

Este é um princípio que deve ser observado cotidianamente pelos professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. É importante considerar que a escola pode se constituir em uma grande experiência de socialização e pode ser decisiva na construção da autoestima dos jovens. No entanto, também pode trazer sérias implicações, sobretudo para os alunos com deficiência que, muitas vezes, já têm dificuldades de autoaceitação, que são agravadas pela negação, quando os demais colegas ou professores não os consideram como legítimos na relação.

Por isso, problematizar essas relações interpessoais e as múltiplas implicações para o processo de ensino e aprendizagem é uma necessidade, principalmente, quando se busca a propalada educação inclusiva. Como sugere Maturana e Zöllner (2004, p. 30), “vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e respeitar os outros”.

Também, é importante saber que, na perspectiva vygotskyana, cognição e afeto não estão dissociados no ser humano; pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas durante o desenvolvimento do indivíduo. Assim, o espaço das relações interpessoais merece preocupação, devido à sua complexidade e, também, por sua importância para a aprendizagem. Zabala (1998), quando aborda a importância

das relações interativas na sala de aula, destaca o papel dos professores e alunos na estruturação das interações educativas para facilitar a aprendizagem.

Para tanto, é necessário planejar a atuação docente de forma flexível para atender às necessidades educacionais dos alunos; considerar as contribuições e conhecimentos desses alunos; ajudá-los a encontrar sentido no que fazem; oferecer ajudas adequadas; promover a atividade mental autoestruturante; promover canais de comunicação; potencializar a autonomia; avaliar os alunos conforme suas necessidades e seus esforços; estimular a autoavaliação e promover situações que favoreçam diferentes formas de se relacionar e interagir, dentre outras. O referido autor destaca que,

para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. Interações essas presididas pelo afeto, que contemplem a possibilidade de se enganar e realizar as modificações oportunas. (ZABALA, 1998, p. 100)

Desse modo, o ambiente motivador que potencializa a autonomia do aluno é imprescindível para a formação do autoconceito positivo dos alunos, principalmente, dos que têm deficiência – sensorial, intelectual, física, etc. –, na medida em que os tornam mais confiantes para enfrentarem os desafios da escola.

capítulo 4

Percurso metodológico da pesquisa



O cerne dessa pesquisa foi conhecer as situações de violência simbólica que são reproduzidas ou produzidas e naturalizadas no cotidiano da sala de aula/escola regular, tencionando contribuir para minimizar essa situação. A centralidade da escuta foram os alunos cegos, suas perspectivas sobre esse espaço e as relações estabelecidas nele, pois só quem vivencia tais situações terá mais propriedade para falar sobre elas. Nessa perspectiva, a opção foi por uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Enfoque epistemológico da investigação

Elegeram-se a abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo com Merleau-Ponty (1985), se constitui em uma apreensão dinâmica do sentido em que a distinção entre o mundo objetivo e o mundo das aparências subjetivas não é a diferenciação entre duas classes de seres, mas entre duas significações que têm uma mesma referência empírica. Além disso, é, também, uma abordagem que defende uma visão holística dos fenômenos, levando em conta todos os componentes em suas interações e influências recíprocas.

Sobre a pesquisa qualitativa, Taylor e Bogdan (1992) acrescentam ainda algumas características, tais como: é indutiva e busca mais descobrir do que comprovar ou verificar; é interativa e reflexiva; é naturalista, centra-se na lógica interna da realidade que analisa; é aberta e valoriza os pontos

de vista dos sujeitos investigados; é rigorosa e se preocupa com a validade e confiabilidade, através da análise detalhada e profunda.

Casilimas (2002, p. 35) também destaca que a abordagem qualitativa se pauta em três importantes condições:

- a) a recuperação da subjetividade como espaço de construção da vida humana; b) a reivindicação da vida cotidiana como cenário básico para a compreensão da realidade sociocultural; e c) a intersubjetividade e o consenso como veículos para acessar conhecimentos válidos de realidade.

É importante destacar que há uma grande variedade de tipos de pesquisa sob a denominação de qualitativa, mas, em geral, apresentam algumas preocupações epistemológicas comuns, que buscam a construção de um tipo de conhecimento que permite captar o ponto de vista de quem produz e vive a realidade social e cultural, em que o acesso ao conhecimento do especificamente humano se relaciona com um tipo de realidade epistêmica, cuja existência transcorre nos planos do subjetivo e do intersubjetivo, necessitando por isso adotar uma postura metodológica de caráter dialógico em que crenças, mitos, pré-juízos, sentimentos, dentre outros, se constituem elementos de análise na produção do conhecimento sobre a realidade humana.

Assim, a pesquisa qualitativa centra “seu foco na descoberta do sujeito, em sua compreensão e vai buscar sua colaboração, fazer-se parceira dele, preocupar-se com sua formação, com suas histórias”. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 61) Por isso, implica em contatos e interações com vistas a se construir uma relação de respeito e confiança.

No rol das pesquisas de abordagem qualitativa, optou-se pelo tipo etnográfico, considerado bastante apropriado porque, como esclarece André (2009), a preocupação central da etnografia é com o significado que têm as ações e eventos para as pessoas ou os grupos estudados procurando descrever e compreender sua cultura e seus significados. A etnografia

compreende um conjunto de técnicas usadas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social.

Geertz (1973, p. 14), um dos expoentes da etnografia contemporânea, esclarece que a etnografia é concebida como um ato interpretativo e pauta-se em uma descrição densa, tendo como viés a cultura, entendida como um sistema de símbolos construídos, que se constitui em “um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligíveis – ou densamente – descritos”. O referido autor ressalta que

o conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental, em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1978, p. 15)

Com vistas a compreender a violência simbólica que permeia os processos pedagógicos e as relações que configuram a experiência cotidiana do aluno cego na escola, buscou-se um tipo de estudo descritivo, em uma perspectiva etnográfica, que implica em uma descrição densa, compreendendo, segundo Geertz (1978), as seguintes características: é interpretativa e percebe o fluxo do discurso oficial social; salva o dito nos discursos; e é microscópica para retirar do contexto a essência. Além disso, dá ênfase ao processo e não ao produto final.

Nesse tipo de estudo, o ambiente natural é o ideal para a coleta dos dados e o pesquisador é o principal instrumento, que através do contato direto, realiza a coleta. Esses dados coletados, em campo, são, em geral, descritivos. Há, então, maior preocupação com o processo em si do que com os resultados, onde a atenção do pesquisador deve voltar-se para os significados das ações dos pesquisados.

A opção por esse tipo de abordagem foi por considerar que essa perspectiva metodológica, por ser aberta, flexível e prever o contato direto com a realidade, bem como a adoção de dispositivos de coleta mais variados, como a entrevista, a análise documental e a observação, permite uma descrição mais densa e, por isso, mais aprofundada dos dados coletados, propiciando uma escuta mais cuidadosa dos atores partícipes do processo de inclusão, inclusive, dando voz e vez também aos alunos cegos, que costumam ser alijados do processo, marginalizados, portanto, vítimas de violência simbólica por aqueles que não os reconhecem como sujeitos de direito e de fato. Pode-se não só identificar a produção e naturalização da violência, respondendo ao problema, como também propor ações para reverter o panorama encontrado.

Sujeitos da pesquisa: definição e caracterização

A pesquisa foi desenvolvida em escolas da rede pública, selecionadas, a priori, por terem em seu quadro de matrícula alunos cegos, frequentando regularmente. Entretanto, embora algumas escolas tivessem um elevado número de cegos, dessa população foi escolhida uma amostra estratificada, referente apenas aos alunos cegos inseridos nas classes regulares – uma dessas escolas continua com uma classe especial só para cegos – e aos professores que ministravam aulas nessas classes.

Foram oito alunos, com idades entre 13 e 45 anos, que atendiam aos seguintes critérios: aceitassem participar da pesquisa; apresentassem cegueira congênita ou adquirida; estivessem inseridos em classes regulares da escola básica – ensino fundamental II, quinta a oitava série – ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – modalidade diferenciada do ensino comum, que corresponde ao ensino médio, mas é realizado em dois anos – de escolas regulares da rede pública da cidade de Feira de Santana. Foram

seis as escolas pesquisadas. Com vistas a garantir o sigilo e a preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os alunos foram denominados de A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8.

Embora o nosso foco maior de interesse fossem os alunos cegos, considerou-se necessário incluir outro segmento, nas entrevistas, para melhor compreensão de algumas questões. Para tanto, foram incluídos e entrevistados sujeitos secundários, ou seja, 20 professores que ministravam aulas nas classes denominadas “inclusivas”, que faziam parte do corpo docente efetivo da escola, denominados doravante de P1, P2, P3... Nesse grupo, também estão inclusos três professores que atuam nas Salas de Recurso Multifuncionais (SRM). Ademais, é oportuno esclarecer que, considerando às exigências da ética na pesquisa com seres humanos, após a aquiescência da gestora escolar, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores e pais que, devidamente esclarecidos, aceitaram/autorizaram a participação na pesquisa.

A seguir, faz-se uma descrição sucinta dos sujeitos, para melhor visualização dos mesmos.

Quadro 1 - Descrição dos sujeitos cegos por faixa etária, sexo e tipo de cegueira

INTERVALO DE IDADES	Nº DE ALUNOS	CEGUEIRA C/A	SEXO	NÍVEL DE ENSINO F II EJA
10 – 16	01	C	M	01
17 – 23	06	3 C e 3 A	M	04 02
24 – 30	–			
31 – 37	–			
38 – 44	–			
45 – 51	01	A	M	01

Legenda: C para congênita; A para adquirida;
FII para fundamental; EJA para Educação de Jovens e Adultos

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 1, nota-se uma distorção série/idade, evidenciando o atraso na escolaridade dos alunos cegos. O maior número de alunos corresponde ao intervalo 17 a 23 anos, assim distribuídos: dois na sexta série; três na sétima série e um na EJA, primeiro ano, quando, em geral, os alunos comuns costumam concluir o ensino fundamental aos 14 ou 15 anos e o ensino médio aos 18 e 19 anos. Outro fato que merece destaque é que, nas seis escolas investigadas, todos os alunos cegos são do sexo masculino, não foi encontrada nenhuma aluna cega inserida na escola regular. Além dos sujeitos descritos anteriormente, selecionou-se, também, uma parcela de professores que atuam nas classes regulares onde há inserção de alunos cegos.

No que se refere aos outros vinte sujeitos (professores), dezesseis ministram disciplinas curriculares e, dentre esses, apenas dois professores fizeram cursos de pequena duração para trabalhar com alunos com deficiência e, na área da deficiência visual, apenas um. Entretanto, os quatro professores que atuam nas SRMs, entrevistados têm formação na área de educação especial, com cursos de extensão ou de pós-graduação.

Cenário da pesquisa

As escolas, lócus da pesquisa, como já descrito anteriormente, foram seis unidades da rede pública regular de Feira de Santana e que foram escolhidas por terem o maior número de alunos cegos matriculados nas classes regulares.

São escolas de pequeno, médio e grande portes, construídas entre as décadas de 1960 e 1980 e, portanto, todas têm mais de 25 anos de construídas. Por conta disso, não apresentam estrutura arquitetônica compatível com as novas demandas das matrículas de uma parcela da população, que antes estava à margem da escola, a exemplo dos alunos com deficiência. Algumas fizeram pequenas adequações emergenciais para

melhorar a acessibilidade físico-arquitetônica, como rebaixamento de meio-fio, rampas, adequações de banheiros. Mas, para os alunos cegos, praticamente, não houve adaptações. Algumas escolas (três), embora venham recebendo materiais para a implantação de SRM, não dispõem de salas disponíveis para tal. Nas demais escolas, as salas funcionavam com alguns recursos para os alunos cegos.

No entanto, são, em geral, construções negligenciadas, que não atendem às condições básicas de conforto ambiental, ou seja, conjunto de situações térmica, acústica, lumínica, de segurança, etc., que propicia sensação de bem estar aos seus usuários. Três das escolas são pequenas e não dispõem sequer de áreas de lazer e outros espaços importantes como laboratórios e bibliotecas.

Dispositivos para a recolha de dados

Para a coleta de dados foram utilizadas a observação, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos. A observação porque, segundo Lakatos e Marconi (2003, p.190), “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. Para isso, foi utilizado um roteiro com os aspectos a serem observados, principalmente, na questão da acessibilidade físico-arquitetônica, dos serviços, da Tecnologia Assistiva (TA), e, enfim, ao suporte oferecido pelas salas de recursos, para os alunos cegos, dentre outros aspectos. Embora a análise e a interpretação dos dados fossem mais centradas nas falas dos alunos cegos e seus professores, tal observação foi considerada de suma importância para ampliar o conhecimento da pesquisadora, favorecendo, inclusive, a (re)elaboração das questões da entrevista e oferecendo subsídios para a análise e interpretação dos dados coletados nas entrevistas e na análise de documentos.

Utilizou-se, também, a entrevista semiestruturada porque, tradicionalmente, valoriza a presença e a interação pesquisador/entrevistado, possibilitando que este último alcance a liberdade e a espontaneidade que enriquecem a compreensão do fenômeno estudado, mas tendo sempre o cuidado de observar as recomendações de Severino (2007, p. 124) de que “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem, argumentam”. Por isso, é necessário que o entrevistador se mantenha em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo, quando necessário, para estimular o depoente a falar.

Bourdieu (1999) adverte que, no decorrer da entrevista, o pesquisador precisa enviar sinais de entendimento e de estímulo, com gestos, acenos de cabeça, olhares, sinais verbais, permitindo que o pesquisado perceba que o pesquisador está atento, escutando a sua narrativa. Além disso, deve procurar falar a mesma língua do pesquisado, para que possam se entender e, também, diminuir o constrangimento, ou seja, a violência simbólica. A entrevista foi dirigida aos alunos cegos inseridos na classe regular e não se limitou a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas se pautou em um significativo processo de escuta e de interlocução, visando analisar o cotidiano da sala de aula na voz do aluno cego. As entrevistas foram realizadas nas SRMs, geralmente em turno oposto. Mas nas três escolas que não tinham essas salas, foram realizadas nas salas de leitura e na sala da coordenação, cedidas pela coordenadora.

Além dos alunos, foram também entrevistados professores que atuam com esses alunos, tanto os que ministram os componentes curriculares como os das SRMs. No sentido de facilitar a entrevista, os professores foram informados sobre os objetivos da pesquisa e o caráter confidencial do estudo, deixando o entrevistado à vontade para falar o que realmente pensa, procurando não persuadir os entrevistados e observando sempre o que recomenda Duarte (2004, p. 220), que “para ver o mundo pelo ponto de vista do entrevistado, para compreender sua lógica e produzir conhecimento sobre sua existência e não é preciso identificar-se com ele ou com

as posições que ele defende [...]”. Ainda seguindo a orientação da referida autora, as entrevistas foram transcritas, após encerradas, passando pela “chamada conferência de fidedignidade: ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc”. (DUARTE, 2004, p. 220)

Ainda visando complementar e dar mais fidedignidade aos dados coletados na observação e na entrevista e também para evitar o uso abusivo de inquéritos, como afirmam Quivy e Campenhoudt (2003), considerou-se necessária fazer, também, a análise de documentos, possibilitando identificar e compreender as situações de violência simbólica que acontecem no cotidiano escolar dos alunos cegos. Para tanto, priorizou-se os documentos mais importantes para a prática docente, tais como: o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPPE) e os planos de curso/aula do professor.

Procedimentos de análise

Após a coleta das informações foram feitas a triagem, o cômputo e o ordenamento dos dados para a análise preliminar das respostas classificadas, detectando-se divergências, vazios e pontos coincidentes para a caracterização descritiva e a análise interpretativa, considerando as respostas, as ideias e os depoimentos dados, estabelecendo articulação entre estes e os referenciais teóricos da pesquisa.

Visando à definição das unidades de análise, fez-se uma cuidadosa leitura do material, identificando as unidades, a saber: alunos cegos, inclusão escolar, e violência simbólica. Observando alguns critérios como, por exemplo, serem válidas, isto é, condizentes com os objetivos da pesquisa; e a inclusividade, capaz de abarcar as unidades de análise pré-selecionadas.

Dessa forma, optou-se pela análise categorial, em que as falas são agrupadas em categorias. Para isso, utilizou-se o conjunto de procedimentos

sugeridos por Bardin (2002), tais como: a) pré-análise dos dados, com a transcrição das falas dos investigados e sistematização considerando as questões norteadoras e os objetivos, buscando uma aproximação dos conteúdos comuns e divergentes, agrupando-os em categorias temáticas; b) exploração do material, isto é, codificação e categorização; c) tratamento dos dados, inferências e interpretação.

Tais procedimentos resultaram em subcategorias que formaram quatro categorias temáticas que serão abordadas no próximo capítulo, a saber: inclusão e violência no cotidiano escolar na perspectiva dos alunos cegos e de seus professores; prática docente/mediação pedagógica, a produção/naturalização da violência simbólica no cotidiano do aluno cego; relações interpessoais e violência no cotidiano do aluno cego; e as múltiplas facetas da violência no cotidiano escolar dos alunos cegos.

capítulo 5

**A violência simbólica
no cotidiano do aluno cego
na voz dos atores escolares:
desvelamentos da pesquisa**



Na contemporaneidade, com a disseminação das ideias de sociólogos como Bourdieu e Passeron, dentre outros, novas leituras sobre o papel da escola possibilitaram análises mais críticas da escola, vinculando-a ao contexto sociocultural no qual está inserida. Nessa perspectiva, se reconhece a importância das relações do sujeito com seu meio, visto que esse sujeito vive imerso nessas relações e práticas sociais. Por isso, ao se pesquisar o contexto micro (escola/cotidiano) deve-se considerar também o contexto macro (sociedade), pois há uma interdependência entre essas escalas. Também ao se pensar em escola inclusiva é mister se pensar em ressignificar o papel da escola. Afinal, são as escolas que devem mudar, para acolher às diferenças e para assegurar o direito de todos à educação.

Analisar a inclusão do aluno cego na escola regular não é algo incomum nas últimas décadas. Entretanto, o presente estudo é considerado inovador por contemplar algumas dimensões, como a questão da violência simbólica produzida e naturalizada no cotidiano da escola. A noção de cotidiano, nesse estudo, é concebida na perspectiva Heller (2008), ou seja, refere-se a múltiplas atividades realizadas diariamente que influenciam e podem determinar as ações das pessoas, as rotinas, os hábitos, as escolhas, os juízos de valor, preocupando-se com a vida das pessoas comuns que tecem o cotidiano, mas sem desconsiderar as especificidades desses sujeitos. Nesse caso, a especificidade dos alunos cegos.

Outra dimensão importante é dar vez e voz a esses alunos cegos, pois, sem um intenso processo de escuta a tais sujeitos, essa análise seria sinalada pela incompletude. No entanto, essa tem sido uma prática usual nas pesquisas que envolvem pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o presente estudo pretende contribuir para preencher essa lacuna e tem como objetivos compreender a natureza da violência simbólica que é reproduzida, produzida e naturalizada no cotidiano da sala de aula/escola regular, por professores e alunos comuns, em relação aos estudantes cegos, identificando e caracterizando as situações de violência simbólica produzidas no contexto tanto da prática pedagógica como das relações interpessoais.

No quadro dessas reflexões, desvelar as situações de violência, muitas vezes despercebidas por quem sofre e quem as pratica, pode contribuir para minimizar essa violência. Para tanto, vários aspectos foram analisados e agrupados em categorias temáticas, explicitadas a seguir.

Inclusão de alunos cegos e violência no cotidiano escolar na perspectiva desses alunos cegos e de seus professores

Concebendo-se a educação inclusiva como uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todos em um contexto comum, considerando-a como um processo inacabado que desafia qualquer forma de exclusão e, por isso, busca eliminar as barreiras que obstaculizam essa educação (MORIÑ- DIEZ, 2010), não se poderia deixar de ouvir os sujeitos diretamente envolvidos, os professores e os alunos cegos, para se conhecer o posicionamento frente à inclusão, visto que isso pode contribuir para a compreensão da violência que ocorre nesse cotidiano. Para tanto, era preciso conhecer o posicionamento desses atores no que diz respeito à inclusão.

Para se conhecer tais posicionamentos, fez-se a seguinte indagação, aos professores e aos alunos cegos: que tipo de escola – regular ou especial – você considera mais adequada aos alunos cegos e por quê?

Os alunos cegos, em sua maioria – cinco dentre os oito –, responderam prontamente que os cegos deveriam estudar na escola regular. Porém, demonstravam insegurança para justificar as respostas e alguns repetiam o discurso veiculado pelas políticas públicas educacionais e pela mídia, tais como: “*A melhor escola é a regular, porque a escola tem que ser para todos. Outra coisa pró, eu não sou totalmente cego, tenho baixa visão*”. (A1, quinta série do ensino fundamental) “*Acho que a escola regular é melhor para a gente ter convívio com todos. Também eu não sou cego, só tenho baixa visão*”. (A7, sétima série do ensino fundamental) “*A escola regular que é para todos, pois se o cego fica na escola especial, ele está se isolando*”. (A6, sétima e oitava séries da EJA) “*A escola regular é melhor, mesmo tendo coisas que eu não gosto. Mas eu não quero nem falar, porque já não querem a gente na escola e se ficar falando mal ainda é pior*”. (A2, sétima série do ensino fundamental)

Ficou evidenciado o receio em apontar as falhas da escola regular, o que pode ser traduzido como uma violência, quando o sujeito teme expressar seu pensamento por medo de retaliações. Outro aspecto que chama a atenção, é que dois depoentes (A1 e A7) optaram pela escola regular por negarem a sua condição de cegos, afirmando que tinham apenas baixa visão, contrariando os diagnósticos médicos apresentados e fazendo, inclusive, uso do Sistema Braille para leitura e escrita, porque mesmo se ampliando a fonte das letras para 36 – a fonte máxima –, eles não conseguiam enxergar e, além disso, não tinham autonomia para circular, sozinho, no espaço escolar.

A incorporação do discurso vigente foi visível, podendo ser considerada como uma forma de violência simbólica, visto que esses alunos mesmo sem apresentar convicção e argumentos do porquê a escola regular

é melhor, apenas incorporam as significações impostas, como legítimas, sem perceber as relações de força subjacentes a isso.

Apenas um aluno demonstrou convicção frente à opção pela escola regular/inclusão, por reconhecer que esta oportuniza uma maior aprendizagem e por acreditar que os cegos têm potencialidades para aprender, com argumentos plausíveis registrados a seguir:

Apesar das dificuldades e dos muitos problemas da escola regular, sou favorável à inclusão. Acredito que os cegos devem estudar na regular, porque eles têm a mesma capacidade para aprender que as outras pessoas. Eu prefiro estudar na escola regular, porque o ensino é melhor, a gente aprende muito mais coisas do que na especial, que é muito fraca e não prepara para o vestibular. Além disso, eu gosto de conviver e conhecer pessoas diferentes de mim, para conversar, porque eu aprendo muito com eles. Afinal, o mundo é assim, formado com pessoas diferentes umas das outras. (Aluno A5, primeira e segunda séries da EJA)

A fala anterior mostra que o ensino na escola especial é reducionista, confirmando argumentos dos autores que defendem a inclusão. Esse aluno demonstrou muita convicção em sua opção, ressaltando que a escola especial, onde já estudou, é muito “fraca” e não prepara para o vestibular.

Os demais alunos, totalizando três, consideraram que a escola especial era ainda a melhor opção para os cegos, esclarecendo que:

A escola especial, porque eu tiro as dúvidas. Tenho dificuldades na leitura e, às vezes, a professora está escrevendo e não quer parar para repetir ou me explicar. Na escola especial, o professor tem mais paciência porque sabe das nossas dificuldades. Eu até os dez anos estudei na escola especial, depois vim para a regular. Lá, era mais fácil, eu era mais considerado e respeitado. Mas, agora, as escolas especiais acabaram e eu tenho que me acostumar. (A3, quinta e sexta série da EJA)

Especial, porque não tinha falta de respeito dos professores e dos colegas e também por causa do barulho, que não deixa a gente escutar o que o professor fala. (A4, oitava série do ensino fundamental)

A escola especial, porque dá mais facilidade para o aluno cego aprender, porque não tem alunos bagunceiros como na escola regular e a gente consegue escutar o que a professora está falando. Isso é muito importante porque, para quem não enxerga, o barulho tira o nosso foco, a nossa atenção. (A8, quinta série, ensino fundamental)

É possível observar que os alunos que optaram pela escola especial justificam que se sentiam mais protegidos, acolhidos e os desafios seriam menores. Sendo assim, a opção se deve ao fato de considerá-la mais fácil e menos discriminatória e, não necessariamente, por essas oferecerem um ensino de melhor qualidade. Em nenhum momento da interlocução foi dito que a opção pela escola especial era por esta ter um ensino de melhor qualidade do que a escola regular.

Também é possível inferir que a opção se deve, ainda, às barreiras atitudinais, isto é, representações da violência simbólica, que resultam da naturalização das relações de poder e das ações de professores e alunos comuns que negam as diferenças dos alunos cegos, constituindo-se, também, em uma forma de preconceito. Configura-se, aqui, o exercício de poder do mais forte sobre o mais fraco, nesse caso, os cegos.

Essa relação permeada pela violência é acatada e naturalizada no cotidiano da escola e acaba por criar e reforçar vínculos e uma relação de dependência do aluno cego com a escola especial. Isso não significa dizer que esses alunos rejeitam a escola regular e consideram a escola especial como a melhor opção, mas, o que é perceptível é a falta que eles sentem da superproteção, do acolhimento e das facilidades que a escola especial lhes oferecia.

No que se refere aos professores, à maioria (80%) considerou que a escola especial é mais adequada para os alunos cegos, justificando que, embora concordem com os princípios filosóficos da inclusão, reconhecem

a total falta de condições da escola e dos próprios professores para o atendimento a esses alunos. Em tais professores predomina o paradigma da segregação em que o diferente, o cego, não é bem-vindo no cotidiano escolar, que prima pela homogeneização e nega as diferenças e o acolhimento, produzindo efeitos bastante negativos na autoestima dos alunos cegos, já expressos durante a interlocução. Assim, a escola exclui, através de mecanismos diversos, sutis e dissimulados de poder e controle, quem não corresponde ao mito do aluno padrão. As falas dos professores evidenciam isso:

Considero que talvez a escola regular fosse até melhor para os alunos cegos, mas se tivesse outra estrutura e os professores uma outra formação para atender a esses alunos. Mas, nas condições de trabalho que temos, a inclusão é um faz de contas, é um discurso do governo. Já é difícil dar conta dos alunos normais, quanto mais dos alunos cegos, que têm muitas dificuldades para aprender. (P5, escola J)

A gente não pode recusar, então fazer o quê? Acho que deveriam estar na escola especial ou na escola regular, mas em classe especial, seria bem melhor para eles e para nós. Esses alunos precisam de recursos e de uma metodologia diferentes que não temos condições de oferecer. Aqui não tem nem Sala de Recursos, tem uma professora que aparece de vez em quando, que sabe braille e passa o material para o braille, não sei bem como funciona. (P13, escola F)

Parece até que sou preconceituosa mas, na verdade sou realista, pois uma coisa é estar de longe discursando sobre a inclusão e outra é estar numa sala de aula, com 40 ou mais alunos, trabalhando 40 horas por semana e ainda se preocupando em fazer atividades diferentes para surdos, cegos, etc. E, diga-se de passagem, esses alunos são muito fracos e não conseguem acompanhar as atividades planejadas para os demais alunos. (P20, escola P)

Acredito que a escola especial seria bem mais adequada, pelo menos estariam livres de preconceitos e discriminações e teriam professores preparados. Eu, sinceramente, não sei o que fazer com esses alunos. (P2, escola A)

Dessa forma, as opiniões expressas pelos professores mostram rejeição quando afirmam: “*A gente não pode recusar, então fazer o quê?*” (P13, escola F), ou ainda, um julgamento negativo quanto às potencialidades dos alunos, movidos por preconceitos e estigmas conforme o fragmento da entrevista “*E, diga-se de passagem, esses alunos são muito fracos e não conseguem acompanhar as atividades planejadas para os demais alunos*”. (P20, escola P) Isso é uma violência resultante do imaginário que permeia as relações sociais, em que o todo (a pessoa) é julgado por uma das partes (a cegueira). Observa-se, também, que o preconceito, muitas vezes, aparece dissimulado, travestido da boa intenção e de proteção ao aluno cego, a exemplo de: “*Acredito que a escola especial seria bem mais adequada, pelo menos estariam livres de preconceitos e discriminações e teriam professores preparados*”. (P2, escola A) É necessário ressaltar que, mesmo sem poder explicitamente recusar o aluno, por força da lei, a escola encontra outros mecanismos de exclusão a partir de categorizações como normal/anormal, fraco/forte, dificuldade/facilidade, dentre outras. Tal violência pauta-se na subjetividade dos agentes envolvidos.

Esses professores parecem não ter consciência da violência simbólica cometida quando “promovem a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções” (BOURDIEU, 1999, p. 11), isto é, quando reforçam a segregação dos alunos cegos ou quando abandonam “os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento”. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 335)

Diante de tal complexidade, analisar o ambiente e o cotidiano da sala de aula é uma necessidade para um maior aprofundamento, ultrapassando a aparência, que se limita à descrição de seus aspectos mais superficiais e aparentes e não oportuniza a análise dos múltiplos fatores, não visíveis, que o determinam, ou seja, a essência.

Com vistas a conhecer as experiências vivenciadas pelos alunos cegos no cotidiano da sala/escola regular e possíveis situações de violência,

realizou-se um intenso processo de escuta a tais alunos, reconhecendo-os como sujeitos importantes que podem se transformar em protagonistas de suas histórias. Para tanto, indagou-se: como você se sente na sala de aula/escola regular? Poderia falar como tem sido sua experiência?

Nessa questão, os alunos relatam inúmeras situações de dificuldades, sofrimentos, desconfortos e constantes constrangimentos vivenciados no cotidiano da sala de aula regular e tais experiências perpassam dentre outras coisas pelas questões de acessibilidade físico-arquitetônica, comunicacional, programática e de recursos, dentre outras. Os depoimentos confirmam tais proposições:

Eu me sinto bem, porque aprendo mais do que na escola especial, apesar de enfrentar muitos problemas, pois aqui quase não tem material para cegos, material tátil, não tem sala de recurso. Os livros em braile iam facilitar muito a nossa vida, mas nós não temos. Quando a professora itinerante ou a diretora pedem, os livros demoram tanto de chegar, que quando vêm já estamos em outra série. Aí, eu e meu irmão (também cego) ficamos sempre na dependência dos outros, para ler os assuntos para a gente. Outra dificuldade é a falta de educação dos alunos, embora à noite seja bem melhor, pois quando eu estudava pela manhã, era impossível andar, porque os alunos correm, não respeitam os alunos deficientes, saem levando tudo pela frente. O espaço já não ajuda, não tem acessibilidade, não tem piso adequado para cegos e outros deficientes. Eu ando porque tenho o curso de OM. (A5, ensino médio da EJA)

O nosso dia a dia na escola regular é muito difícil. O que mais dificulta é a falta de material e quando os professores não se preocupam com os alunos cegos, deixam os colegas fazer zoada, bagunça. Outra dificuldade é a falta de uma máquina Braille. Às vezes, fico sem fazer dever ou prova, porque tem professor que não pede com antecedência ou então a professora itinerante demora de trazer o exercício em braile. Também é difícil andar pela escola porque o piso é cheio de altos e baixos, às vezes, a bengala até prende em algum buraco e, se eu tiver andando mais depressa, me machuca. Mas isso até que

dá para passar, porque eu tenho curso de OM, o que me atrapalha mais, e tira a liberdade para andar, são os colegas que não me deixam passar. (A4, sétima série, ensino fundamental)

Eu não me sinto muito bem. As dificuldades são muitas, às vezes, até por minha culpa mesmo, porque não tenho bengala, não tenho curso de OM, tenho medo de andar porque aqui tem degraus, buracos no piso, não tem sinalização e eu tenho medo de cair. Também os colegas só vivem correndo pela escola. Na sala de aula, o que dificulta é a desarrumação das carteiras, pois os colegas fazem uma bagunça, principalmente, depois dos trabalhos de equipe. (A2, sétima série, ensino fundamental)

Não consigo me sentir à vontade nessa escola. Para andar pela escola, é difícil, por causa das colunas, dos degraus e da falta de sinalização e, na sala, as carteiras fora do lugar, aí eu acabo me batendo nas pontas das carteiras. Além disso, tem muito preconceito, discriminação, falta de atenção e muitas outras coisas. (A8, quinta série, ensino fundamental)

Como já falei antes, eu prefiro a escola especial. Nessa escola, tenho dificuldade de andar desde a entrada da escola até a sala de aula, porque têm muitos obstáculos, não têm pista tátil e nenhuma sinalização tátil, nem nos banheiros. E tem mais, os professores não têm paciência comigo, não querem perder tempo, tirar as dúvidas. Não tem nenhum material para cegos e nem sala de recursos. (A3, quinta e sexta séries da EJA)

Me sinto bem na escola regular, os professores fazem o que podem. Mas eu não sei como é estudar em uma escola especial, porque nunca frequentei uma. Aqui na EJA (Educação de Jovens e Adultos) é bom porque só tem adulto e a turma é pequena e amiga. Mas a escola não tem nenhuma adaptação para as pessoas cegas, talvez porque só tem um aluno cego, pois os outros desistiram. Mas vou levando numa boa, não tem outro jeito. (A6, sétima e oitava séries da EJA)

À medida que foi se estabelecendo um clima de confiança entre o pesquisador e o entrevistado, os alunos cegos começaram a se sentir à

vontade e a falar mais, evidenciando as inúmeras situações, que podem ser caracterizadas como violência simbólica, a exemplo das condições de inacessibilidade descritas, negando a esses alunos um dos direitos básicos do ser humano, o direito de ir e vir, a possibilidade de interagir com/no ambiente escolar. Tal inacessibilidade ultrapassa a dimensão físico-arquitetônica e se estende aos recursos, aos serviços e às pessoas, dentre outras.

É necessário ressaltar que a acessibilidade é condição indispensável e prioritária para a inclusão de alunos com deficiência visual, sendo apontada por quase todos os alunos cegos entrevistados – A5, A4, A2, A8, A3, A6 –, isto porque, dentre outras dificuldades, eles apresentam comprometimento do senso de orientação e de mobilidade. No quesito acessibilidade, muitos são os problemas encontrados, os quais variam de intensidade a depender do histórico de vida dos alunos, de suas experiências e habilidades. As observações efetuadas no espaço escolar ratificam as afirmações anteriores, uma vez que evidencia a inadequação da infraestrutura físico-arquitetônica das escolas, campo dessa pesquisa, principalmente, no que se refere aos espaços que extrapolam as salas de aulas, mas que são muito importantes para o processo educacional como, por exemplo, bibliotecas, laboratórios de informática, áreas de lazer, dentre outras. Somente duas escolas possuem biblioteca, assim mesmo, o acervo em braille é praticamente inexistente.

E, em se tratando de escolas que se auto intitulam inclusivas, as condições de acessibilidade praticamente não existem, pois só duas escolas fizeram algumas adaptações em banheiros, uma tem rampa, e três escolas fizeram apenas o rebaixamento de meio-fio que costumam chamar de rampas. Mas, em termos de acessibilidade, para alunos cegos, a exemplo de sinalização tátil, quase nenhuma escola tem, ou melhor, apenas em uma escola foi encontrada uma sinalização, extremamente insuficiente, uma pista tátil que se estende do portão de entrada da escola até a Sala de Recurso Multifuncionais (SRM), um percurso muito curto e com poucos obstáculos, enquanto que, nas demais áreas, não há pista

tátil, considerada indispensável para a mobilidade, a autonomia e a segurança desses alunos.

Já no contexto da sala de aula, a dificuldade apontada é mais de ordem física/atitudeal do que arquitetônica, como o aluno A2 revela: “*na sala de aula, o que dificulta é a desarrumação das carteiras, pois os colegas fazem uma bagunça, principalmente, depois dos trabalhos de equipe*”. Entende-se que essa dificuldade já poderia ter sido sanada, bastando, para isso, que o professor assumisse uma postura pedagógica mais cuidadosa, visando mudar a situação dos grupos mais vulneráveis, os alunos cegos, que, em se tratando das relações de força, se encontram em uma situação bastante desigual.

Entretanto, o interesse material e simbólico do grupo dominante pode ser observado, no caso da inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, visto que esse grupo ignora a presença, os direitos e as necessidades da minoria cega. Assim, Bourdieu (2007a, p. 53) adverte para a questão de que “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificativa para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida”, pois, tratando todos os estudantes, por mais desiguais que sejam, como iguais, o sistema escolar sanciona as desigualdades.

É oportuno destacar que as condições de acessibilidade já poderiam estar bem melhores ou até resolvidas, vez que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que preconiza o atendimento a esses alunos nas escolas regulares, foi sancionada há duas décadas, não se justificando mais que as estruturas das escolas permaneçam praticamente inalteradas, como demonstra a presente pesquisa.

Além disso, a Norma Brasileira Regulamentadora (NBR) de número 9050, que disciplina a acessibilidade das pessoas com deficiência a edificações, mobiliários e equipamentos urbanos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), de 2004, continua sendo descumprida e, o que é mais grave, desconhecida pelos gestores e pelos professores das escolas

pesquisadas. Tal desconhecimento pode ser falta de interesse, pois, muitas vezes, utilizam a inadequação do ambiente escolar como desculpas para rejeitar a matrícula desses alunos e mascarar a rejeição relativa às deficiências.

Outro item que merece uma reflexão e uma análise crítica é que, dentre as seis escolas pesquisadas, somente três têm SRMs, as demais recebiam apenas a visita semanal de uma professora itinerante. Mesmo assim, pelas observações feitas e pelos relatos dos alunos, constatou-se que essas salas não estão devidamente preparadas para o atendimento aos alunos cegos e funcionam, precariamente, como uma sala de apoio, pois não dispõem de recursos necessários, a exemplo de impressora braile, computadores com programas Dos Vox, Mecdeisy, colméias, ábaco, soroban, reglete, punção, kit vasados para desenhos, bengalas, lupas, livros em braile, cadernos com pautas ampliadas, mapas táteis, dentre outros. Apenas uma escola tinha todos esses materiais. As demais não tinham nem mapas táteis que podem ser elaborados com recursos simples e de baixo custo. Além disso, o acervo em braile das seis escolas é muito precário.

É importante destacar que embora as políticas públicas voltadas à inclusão e à Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), ratificadas pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2009, recomendem que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) esteja contemplado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e que esse alunado deva ser atendido nas SRMs, em turno oposto ao da matrícula, na própria escola, isso ainda não acontece como mostram os dados coletados.

Nesse sentido, para a operacionalização do AEE, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (Seesp), vem implantando SRMs, cujo objetivo é apoiar o sistema regular de ensino, tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos

alunos, considerando suas especificidades. Entretanto, três escolas vêm recebendo o material para as referidas salas, mas, segundo informações das gestoras, em duas unidades de ensino a estrutura física não tem disponibilidade de salas e nem de verbas para construí-las. Assim, o material permanece encaixotado e inacessível aos alunos. Observa-se ainda a falta de articulação entre as escolas e a Seesp.

Nas demais escolas, onde há SRM, procurou-se investigar se tais salas, realmente, estavam cumprindo as funções para as quais foram criadas, ou seja, eliminar as barreiras, oportunizando a igualdade de oportunidades para a plena participação dos alunos cegos nas atividades de sala de aula. Para isso, indagou-se aos alunos: as SRMs têm contribuído para diminuir as barreiras/dificuldades dos alunos cegos na escola regular? Como você descreve sua experiência quanto a essas salas?

A sala de recurso ajuda em algumas coisas em outras não, por exemplo, a pró transcreve os exercícios e provas para o braille, mas acontece que os professores só entregam tudo em cima da hora, aí não dá tempo e eu acabo ficando sempre atrasado. Também, como a gente não tem livro em braille, a pró da sala lê os assuntos para a gente fazer os exercícios. A sala daqui também falta muita coisa importante. A máquina Braille está quebrada há muito tempo, então não dá para passar os textos para o braille, não têm regletes, nem cola em relevo, falta quase tudo. A pró até que tenta, faz reunião no início do ano com os professores, explica como deve tratar os cegos. Mas, fica nisso mesmo. (A7, sétima série, ensino fundamental)

A pró me ajuda a fazer os exercícios, lê para mim e, quando a professora passa mapa, ela passa pro braille (mapa tátil), eu agora estou aprendendo o Braille. Aqui, têm alguns materiais para os cegos, tem material dourado, figuras geométricas, mas os professores não usam e nem me avisam para eu pegar. Tudo eles me mandam procurar a pró da sala de recursos. (A2, sétima série, ensino fundamental)

“Eu frequento o CAP DV. [espaço extra escolar]. Mas venho sempre aqui na Sala de Recursos, conversar com a pró, é o lugar onde a gente desabafa”. (A8, quinta série, ensino fundamental)

Os alunos de escolas, onde não há salas de recursos, são orientados a procurar o AEE, em escolas próximas, onde há SRM, só recebem a visita de professores itinerantes uma a duas vezes por semana. Isso agrava bastante o atendimento, principalmente levando-se em consideração a fala de A7 – sétima série, ensino fundamental – quando afirma: *“a pró transcreve os exercícios e provas para o braile, mas acontece que os professores só entregam tudo em cima da hora, aí não dá tempo e eu acabo ficando sempre atrasado”*. Os alunos se queixaram muito da falta de material e, também, sentem falta, inclusive, do espaço físico da SRM. Segundo eles, a referida sala, mesmo não tendo muitos materiais, se constitui em um lugar de encontro com os outros colegas cegos e como diz o aluno A8 *“venho sempre aqui na Sala de Recursos, conversar com a pró, é o lugar onde a gente desabafa”*.

Mediante o exposto, fica evidente que as SRMs não estão desempenhando as funções para as quais foram criadas, funcionando mais como um reforço escolar. Conforme esclarecem os depoimentos, isso ocorre por vários fatores, tanto pela falta de equipamentos como pela falta de articulação entre os professores das salas de recursos e os demais professores dos componentes curriculares.

Esses professores cuja prática, muitas vezes, não é planejada e sim improvisada, o que, nas palavras de Ghedin e Franco (2012), não se constitui uma prática pedagógica, mas apenas uma atividade docente, não fornecem, com antecedência, as atividades e conteúdos a serem estudados conforme o depoimento anterior, dificultando o trabalho dos professores das SRMs e trazendo implicações para a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, os professores dessas salas deveriam também participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, dentre outros, mas, também não o fazem.

O panorama anteriormente descrito pelos alunos cegos e observado durante a investigação, possibilita a compreensão de que, com as condições existentes nas escolas regulares, é impossível analisar as desigualdades escolares, ou seja, o sucesso ou insucesso dos alunos só como resultado das diferenças naturais entre os indivíduos, isto é, com base apenas na ideologia do dom e do mérito pessoal, como adverte Bourdieu (2007a).

O descaso com as necessidades de tais alunos, materializadas nas inadequadas condições de acessibilidade, se deve à invisibilidade desses alunos no cotidiano da escola e ao baixo poder de pressão, reafirmando as proposições do referido autor quanto à estrutura social, vista como um sistema hierarquizado de poder, determinado pelas relações materiais ou econômicas, pelas relações simbólicas, *status*, ou culturais entre os indivíduos. Assim, a diferente localização dos grupos nessa estrutura social deriva da desigual distribuição de recursos e poderes de cada um. Isso fica visível, também, no trato dos alunos comuns em relação aos colegas cegos.

Dessa forma, a invisibilização desses alunos na escola pode ser traduzida como a negação de suas diferenças, uma forma de preconceito não declarada, mas que fica subtendido que ali não há lugar para esse tipo de aluno. Essa é uma violência da escola legitimada e naturalizada pelo sistema de ensino institucionalizado, bem como pela autoridade escolar e pela autoridade pedagógica que produzem e reproduzem, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação. (BOURDIEU; PASSERON, 1992)

Por conta dessa aparente neutralidade e da inculcação do arbitrário cultural, os alunos cegos não se percebem como vítimas dessa violência, tentando, às vezes, até justificá-la em variadas situações, a exemplo dos depoimentos a seguir: “às vezes, até por minha culpa mesmo, porque não tenho bengala, não tenho curso de OM, tenho medo de andar” (A2, sétima série, ensino fundamental), e “a escola não tem nenhuma adaptação para as pessoas cegas, talvez porque só tem um aluno cego, pois os outros desistiram” (A6, sétima e oitava séries, EJA), ou ainda, “tenho muita dificuldade em

Matemática e Geografia. Matemática, porque não tenho facilidade de aprender”. (A2, sétima série, ensino fundamental) Como é possível observar, os alunos assumem a culpa pela dificuldade em andar na escola e não percebem que têm o direito a um ambiente livre de barreiras, isto é, à acessibilidade. Não reconhecem que as dificuldades decorrem de questões estruturais do ambiente. No que se refere à aprendizagem, o aluno A2 incorporou a ideia de que a dificuldade é sua e não uma inadequação da prática/mediação, da falta de acessibilidade aos recursos específicos para cegos, dentre outros. Isso decorre também do desconhecimento de outras concepções sobre a deficiência, a exemplo do modelo social da deficiência que questiona se seria um corpo com lesão que limitaria a participação social ou seriam os contextos pouco sensíveis e acessíveis à diversidade que segregaria o deficiente?. (DINIZ, 2012) No caso em estudo, é perceptível que os entraves se devem as questões ambientais.

Prática docente/mediação pedagógica: produção/naturalização da violência simbólica no cotidiano do aluno cego

Os currículos e práticas escolares vêm tentando incorporar o discurso da diversidade como algo que faz parte dos processos de socialização, de humanização. Gomes (2007) questiona como a educação escolar pode se manter distante da diversidade, sendo esta tão presente no cotidiano da escola. Assim, a diversidade está inserida na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Mas esse processo é permeado por uma acentuada tensão, visto que há uma tendência nas culturas de eleger como melhores os valores que lhe são próprios, gerando estranhamento

e rejeição em relação ao diferente. Isso se constitui em uma violência e a naturalização desse tipo de violência faz com que ela não seja percebida por quem a produz nem por quem é vitimizado.

Tal violência é desenvolvida pelas instituições e seus agentes através do exercício da autoridade. Desta forma, a transmissão da cultura escolar – conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas e recursos –, própria da classe dominante, evidencia a violência simbólica exercida sobre os alunos, de modo geral, acentuando-se em relação aos alunos cegos. Assim, a escola ignora a origem e as dificuldades/deficiências de seus alunos e lhes oferece um ensino padrão, exigindo desses alunos um esforço cognitivo maior, sem levar em consideração as singularidades desses alunos, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais. Assim, os atores da escola, por estarem tão acostumados à convivência com as desigualdades, sequer as percebem.

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer como as necessidades educacionais dos alunos cegos estão contempladas no currículo/projeto pedagógico da escola e no planejamento docente. Então, com esse propósito foi solicitado o PPP/currículo das escolas para análise. O resultado foi preocupante, pois todas as escolas, segundo afirmaram seus diretores, estão com os PPP desatualizados. Alguns foram elaborados em 2005 e nunca foram sequer atualizados. Por isso, não continham ações para a efetivação do processo de inclusão, justificaram os gestores. Acrescentaram ainda que os referidos projetos estão em processo de revisão, mas sem data prevista para a conclusão.

Dessa forma, teve-se acesso apenas a um PPP, o mais atualizado, que já abordava a questão da inclusão, tratando-a como um tema transversal, mas de forma genérica, como mostram os fragmentos dos textos:²

....

² Fragmentos retirados do Projeto Pedagógico da escola M, elaborado pelos professores, coordenadores, diretores e representante dos pais, em 2009.

“A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável [...]”.

Tais circunstâncias apontam para a necessidade de uma escola transformada. Requerem a mudança de sua visão atual. A educação eficaz supõe um projeto pedagógico que enseje o acesso e a permanência – com êxito – do aluno no ambiente escolar; que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades. A forma convencional da prática pedagógica e do exercício da ação docente é questionada, requerendo-se o aprimoramento permanente do contexto educacional. Nessa perspectiva, é que a escola virá a cumprir o seu papel, viabilizando as finalidades da educação.

O nosso projeto focaliza as necessidades educacionais especiais, são os alunos que as apresentam e oferecem aos educadores referências para a identificação dos que podem necessitar de adaptações curriculares, bem como os tipos de adaptações possivelmente necessárias e o que se pretende obter com a utilização dessas medidas.

Essas adaptações resguardam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, ou seja, a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem. Não se colocam, portanto, como soluções remedia-tivas para ‘males diagnosticados’ nos alunos, nem justificam a cristalização do ato pedagógico igualmente produzido para todos na sala de aula (PPP, 2009, p. 56-57, Escola M)

Ficou evidenciado no caso dos PPPs que, em geral, eles não contemplam as diferenças e, mesmo nas escolas que se autointitulam inclusivas, continuam a impor currículos com conteúdos destituídos de significados para a vida dos alunos e os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à própria sorte, desvalorizando-os com palavras ou atitudes. (ABRAMOVAY; RUA, 2002)

Na escola J havia uma proposta com algumas ações pontuais para a inclusão de surdos, mas desvinculada do PPP, que estava em fase de reelaboração, segundo a gestora, para contemplar as novas demandas da escola. Nas demais escolas, os PPPs haviam sido elaborados entre 2005 e 2007 e não foram apresentados porque se encontravam em fase de reformulação com vistas à atualização, segundo informaram. Frente a essa defasagem dos PPPs, importava saber se outras instâncias de planejamento da ação docente já contemplavam a diversidade. Para tanto, buscou-se analisar os referidos planejamentos.

É sabido que o planejamento de ensino é importante, tendo em vista que o professor trabalha com sujeitos aprendentes, por isso, suas ações didático-pedagógicas não devem ser improvisadas e sim planejadas. Para tanto, o professor tem que planejar seu trabalho, definir objetivos a serem alcançados, prever, escolher, organizar e desenvolver ações, recursos didáticos, bem como, avaliar, refazer e refletir no/sobre o processo. Em se tratando da prática pedagógica em classes inclusivas, o planejamento assume uma importância ímpar, visto que os alunos cegos precisam de recursos específicos que nem sempre a escola dispõe e que precisam ser elaborados pelo professor da classe ou da SRM.

Diante dessa situação, solicitou-se aos professores: você poderia falar como procura contemplar, no plano de ensino, as necessidades educacionais especiais dos alunos cegos inseridos nas classes regulares?

As respostas foram surpreendentes, pois apenas dois professores disseram que, mesmo sem o devido preparo, tentam fazer isso, como mostram as falas, “*Tenho dificuldades em relação a isso, pois não tenho nenhuma*

formação em educação especial, mas me preocupo com eles e, na medida do possível, busco a ajuda da professora da Sala de Recursos Multifuncionais”. (P4, escola J) “Reconheço as dificuldades desses alunos. Por isso, sempre planejo as atividades com um pouco mais de antecedência para mandar à professora da sala de recursos para transcrever para o braille, às vezes, converso com ela, peço algumas orientações”. (P8, escola E)

A maioria – dezoito professores – confirma não estar preparada, nem ter disponibilidade de tempo para dar um atendimento individualizado aos alunos cegos. Por conta disso, não fazem adaptações curriculares, conforme as recomendações do MEC pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e pela Seesp (BRASIL, 1999), no sentido de considerar a diversidade, contemplando-a através de medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, como estabelece o documento “Adaptações Curriculares” que compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para subsidiar a prática docente.

Assim, a grande maioria (80%) afirmou não planejar ações, nem recursos materiais diferenciados, justificando que as adaptações necessárias às atividades, desses alunos, são feitas pelos professores das SRMs, que são preparados para isso. Os depoimentos apontam nessa direção:

Não tenho condições de planejar para atender a esses alunos, e para falar a verdade, não sei nem o que fazer, não tenho preparo para isso. Acho que aqui ninguém faz, eu nunca vi, a não ser a professora da sala de recurso, porque é o papel dela, mesmo assim, não vejo muita coisa. Como já falei antes, a inclusão só ocorre no discurso. (P5, escola J)

Eu procuro ser compreensiva com algumas atividades que ele não consegue fazer. Sei que os cegos precisam de recursos e de uma metodologia diferentes. Eu não sei o que fazer, não tenho ajuda nenhuma, pois aqui não tem nem Sala de Recursos. Quando vou fazer prova, dou a prova e os assuntos para uma professora itinerante, que vem aqui uma vez por semana, para ela passar para o braille. (P12, escola F)

Com 40 horas por semana e com 35 a 40 alunos em cada turma, não tenho a menor condição de planejar atividades diferentes, nem recursos diferentes. Quando vou trabalhar com mapas, por exemplo, aqui na escola não tem mapas para cegos, eu não sei o que fazer, nem tenho tempo para isso. O governo bota esses alunos na sala e toda a responsabilidade é da gente. Eu aconselho sempre que eles procurem ajuda no CAP que atende cegos. Mas eles nem sempre vão. O que é que posso fazer?. (P9, escola E)

“Não faço nada. Em uma palestra que assisti, falaram que a gente tinha que fazer adaptações curriculares para atender às necessidades desses alunos, mas não sei como fazer”. (P15, escola M)

As demais respostas foram similares a essas, por isso não vale a pena repeti-las. A investigação confirma, também, que os professores não têm a prática de planejar, diariamente, ou seja, não fazem plano de aula, pelo menos o plano como nos moldes recomendados com os elementos constitutivos de um planejamento – objetivos, conteúdos, sequências didáticas, recursos, avaliação. Quando indagados sobre isso, responderam que faziam um planejamento no início do ano letivo, era uma solicitação da coordenação. Entretanto, quando solicitados a apresentar, nenhum professor tinha em mãos o referido plano. Quanto ao plano de aula, a maioria (85%) afirmou que só fazia no início da carreira docente, mas que agora, devido à experiência, não sentiam mais a necessidade de fazê-lo. Alguns professores (25%) tinham, em um caderno as atividades, os exercícios que fariam naquele dia, mas em nenhum constavam recursos específicos para os alunos cegos.

É válido ressaltar que o planejamento, nas escolas pesquisadas, é um ato solitário, que nem sequer é compartilhado com o professor da SRM no sentido de conhecer experiências e buscar conhecimentos que pudessem facilitar o cotidiano escolar dos alunos cegos. Tal fato se confirma na fala das professoras das SRMs:

Infelizmente, os professores não têm a preocupação de solicitar, com antecedência, a transcrição das atividades para o braille, ou outras adaptações necessárias como, por exemplo, transformar figuras ou outros materiais em recursos táteis. Aqui, só a professora de Geografia faz isso, mesmo que a gente faça essa solicitação com frequência. (P3 da SRM, escola A)

Os professores questionam muito a inclusão, na verdade, não acreditam nela. Durante as reuniões de AC, faço os esclarecimentos necessários sobre o potencial que os alunos cegos têm, também sobre as suas dificuldades e necessidades de maior interação, entre nós e os professores das disciplinas. Mas, não adianta, só passam as atividades em cima da hora e, além desses dois cegos nas classes regulares, ainda têm alunos com baixa visão e, considerando que são várias disciplinas, nem sempre o atendimento é possível. (P6 da SRM, escola J)

Levando em conta as revelações da investigação, infere-se que o caso do professor frente ao atendimento a esses alunos se constitui em uma violência simbólica, uma forma dissimulada de rejeição. Tal fato coaduna-se com a advertência de Diaz (2011), de que os atributos individuais podem incidir positivamente ou não, na ação mediativa do professor.

Logo, a violência produzida pela escola em relação aos alunos cegos está expressa na invisibilidade desses alunos diante dos projetos pedagógicos da escola e dos planos dos professores. Considerando que a mediação transcende o conceito de intermediar e implica em níveis de ajuda, faz-se necessário conhecer as dificuldades da prática e da mediação do processo ensino-aprendizagem também sob a perspectiva de quem as vivencia, ou seja, os alunos cegos.

Desse modo, o professor com a autoridade que lhe é conferida, pelas relações de poder da instituição, opta por um planejamento que ignora as desigualdades existentes na escola. Essa violência é agravada, na medida em que os professores não contemplam em seus planejamentos ações e recursos que garantam oportunidades para a estereognose, isto é, para o reconhecimento ou identificação, através do tato, da natureza, forma

e propriedades físicas dos objetos, essenciais para os cegos. Isso é uma violência produzida e naturalizada no cotidiano da sala de aula que esses docentes e os gestores das escolas parecem não perceber.

Nessa análise discursiva, é necessário voltar à atenção para a prática docente e a mediação na sala de aula, considerando que, na concepção de Vygotsky (1998), construir conhecimentos implica em uma ação compartilhada que envolve diálogo, problematização e respeito às diferenças. Assim, o conhecimento é uma produção social, visto que ocorre primeiro em um plano interpsicológico (interpessoal) e depois intrapsicológico (intrapessoal). Então, a mediação é social. Nesse sentido, as interações aluno-aluno e professor-aluno favorecem a apropriação do legado cultural e dos conhecimentos socialmente construídos sobre o meio físico e social.

Estudar o cotidiano da sala de aula pressupõe analisar as interações e interlocuções que ocorrem nesse espaço. Na escola, a mediação difere da que é feita no dia a dia, em espaços não formais, visto que a mediação na sala de aula é deliberada, pois o adulto/professor compartilha com a criança/aluno sistemas conceituais instituídos. Sendo assim, o indivíduo se constitui como tal não só pela maturação orgânica mas, principalmente, pelas interações sociais e pelas trocas efetivadas entre seus pares, através da mediação de adultos ou de colegas mais experientes.

O conhecimento de como se dá a mediação no cotidiano escolar é fundamental para que, se constatando a sua inadequação, possa se desconstruir a inculcação do *habitus* reinante na escola, que imputa o fracasso dos alunos cegos à sua própria incompetência, ao seu despreparo e ao *déficit* de aprendizagem decorrente de sua deficiência sensorial. Dessa forma, a prática escolar vigente reforça as desigualdades na escola, legitimando a violência simbólica.

Nessa perspectiva, importa saber como o professor procura pensar a sua prática para o atendimento aos estudantes cegos que, embora aprendam do mesmo jeito que os demais, precisam de ferramentas específicas

às suas necessidades. Para tanto, indagou-se aos professores: você faz intervenções e uso de ferramentas específicas às necessidades educacionais dos alunos cegos?

Apenas três, dos vinte professores, afirmaram que, embora não sejam preparados para o atendimento a alunos cegos, têm preocupações com os mesmos e procuram, na medida do possível, atender às suas necessidades educacionais, conforme expressam as falas a seguir:

Não tenho preparo para trabalhar com alunos cegos, mas me preocupo com eles. Aconselho que sentem sempre na frente, para ouvir melhor, frequentemente pergunto se estão com dúvidas, sobre o que está sendo trabalhado; procuro a professora da Sala de Recursos, para que me oriente como devo agir. Peço aos colegas para copiarem a atividade usando o papel carbono para o aluno levar a atividade copiada para casa. Planejo as atividades com antecedência e passo para a professora transcrever para o braille. (P16, escola M)

Procuro interagir com ele para saber as dificuldades e em que posso ajudá-lo. Por exemplo, ele (aluno cego) disse que o barulho atrapalha muito, porque não consegue ouvir direito e se gravar a aula não consegue entender; por isso, converso com os outros alunos para conscientizar das dificuldades do colega cego, para integrá-lo nas atividades de equipe, porque ainda há muita discriminação. (P14, escola F)

O aluno cego que tenho esse ano, não sabe braille, agora que está aprendendo. Então, eu faço avaliação oral com ele, em outros momentos, peço ajuda da professora da sala de recursos. O outro aluno, que estudava aqui o ano passado, sabia braille, então eu passava as atividades para a professora da sala de recursos e ela transcrevia para o braille. Sei que existem tecnologias avançadas, como programas de informática específicos para cegos, mas aqui não dispomos de quase nada, só de boa vontade. (P2, escola A)

Mesmo sendo um percentual pequeno de professores, observa-se que a falta de preparo do professor para o atendimento à diversidade necessariamente não significa falta de compromisso profissional e social. Essas

atitudes podem fazer a diferença, como demonstram os vários depoimentos dos alunos. É importante ressaltar que tais professores, mesmo sem saber, estão fazendo adaptações de acesso ao currículo para operacionalizar a ação educativa, com vistas a responder às necessidades dos alunos.

Um aspecto bastante positivo dessas falas é o fato de os professores se preocuparem em organizar as ações a partir da escuta a esses alunos, como mostram as falas de P12, da escola E, e a de P13, da escola F, sobre como deve ser a postura de todo professor que pretende atender à diversidade e as especificidades de seus alunos. É conveniente, também, ressaltar o cuidado da professora P13, em se preocupar com a interação do aluno com os colegas durante as atividades de grupo. São ações aparentemente insignificantes, mas que, em conjunto, fazem a diferença no cotidiano escolar aqui concebido como as múltiplas atividades realizadas diariamente, que influenciam e determinam as ações das pessoas, os hábitos e as escolhas que permeiam o cotidiano da sala de aula e da escola.

Considerando os pressupostos de Vygotsky ([19--] apud DIAZ, 2011), mediação implica em ajuda que, por sua vez, implica em esforço por parte de quem media para oferecê-la, bem como por parte do mediado para aproveitá-la. É importante conhecer, também, o que pensam os sujeitos cegos, embora essa não tenha sido uma prática comum, devido à baixa expectativa do meio social em relação a esses alunos no que diz respeito à capacidade para discutir e enfrentar problemas. Isso é, inclusive, uma violência simbólica, assentada na cultura de que deficiência é sinônimo de incapacidade.

Uma sala de aula/escola para ser inclusiva precisa estar atenta à escuta dos sujeitos que dela fazem parte, considerando suas perspectivas e expectativas. Fontana (2005) explicita que a mediação na sala de aula é intencional e o professor compartilha com o aluno sistemas conceituais instituídos. Esses alunos reconhecem essa relação de mediação e têm uma imagem socialmente estabelecida do papel do professor e do que espera dele nesse contexto. Por isso, nessa investigação, procurou-se desvendar

a imagem que esses alunos têm sobre as práticas/mediação do professor. Com base nessa ideia, indagou-se: em sua opinião, a forma como os professores ensinam e desenvolvem as atividades na sala de aula favorecem a aprendizagem dos alunos cegos? Por quê?.

A grande maioria – sete dentre os oito entrevistados – considerou que não. As falas dos alunos são bastante reveladoras:

Para nós, que somos cegos, não; porque alguns professores falam baixo, escrevem no quadro e não se preocupam de ler o que estão escrevendo, aí a gente fica voando ou tem que pedir ao colega para ler. Não perguntam se o aluno entendeu, não levam materiais para cegos, só mandam procurar a Sala de Recurso, parece que a gente não é nem aluno. Aí, a professora da Sala de Recurso não sabe todas as matérias e a gente fica no prejuízo. (A2, sétima série, ensino fundamental)

Não. Eles deviam tomar um curso para aprender a ensinar aos alunos que têm DV, para saber que têm materiais para ajudar os cegos a aprender e ‘chegar junto’, ver se o aluno está entendendo, tirar as dúvidas, ajudar. Mas a maioria não tem paciência e, quando a gente fala ou reclama alguma coisa, manda logo procurar a professora da Sala de Recurso. (A1, quinta série, ensino fundamental)

Nem todo professor considera o aluno cego, mas têm uns que são bons. No ano passado, eu tinha um professor que não tinha um aluno na sala que não gostasse dele, o professor Jorge, de Ciências. Ele explicava bem, as aulas dele eram ‘massa’, ele interagia com os alunos, tinha um bom plano de aula e as aulas não eram chatas. (A7, oitava série, ensino fundamental)

Não. Tem professor aqui que nem encosta, parece que tem até medo e pensa que a gente é doido. Tem muito preconceito, pensa que a gente não tem capacidade para aprender. Não traz material para cegos, não dá a mínima atenção. (A4, oitava série, ensino fundamental)

Não. A maioria não dá atenção, não explica os assuntos, e até quem enxerga não gosta. Outra coisa, o professor devia saber que o aluno

cego depende muito da audição, por isso devia se preocupar com a barulheira da sala, mas não está nem aí. É por isso que eu prefiro a escola especial. Também têm trabalhos que eu não faço, porque aqui não tem material, por exemplo, o mapa tátil. A pró passou o mapa de Feira de Santana, eu não pude fazer, é complicado. Mas a pró compreendeu e me deu ponto, assim mesmo. (A8, quinta série, ensino fundamental)

Não. Têm professores que nem parece que têm alunos cegos, escrevem os exercícios, ou esquemas no quadro quando estão explicando e não fazem a leitura como se todos os alunos conseguissem ler o que está escrito. Ou, ainda, quando ditam alguma coisa, exigem pressa, não sabem que a escrita em Braille com o uso de reglete e punção é mais demorado e a gente não pode escrever com a mesma rapidez. Também, aqui têm professores que enrolam, faltam. Mas, também, têm professores bons, que se preocupam com os alunos cegos e ajudam a gente a aprender, tiram dúvidas, orientam, embora não levem material específico para cegos. Isso dificulta o nosso aprender. (A5, primeira série do ensino médio)

Verifica-se um certo estranhamento quanto a essa questão, e isso é compreensível visto que, muitas vezes, ainda não se acredita na capacidade de análise e de avaliação dos alunos para determinados assuntos considerados mais complexos, sobretudo, quando tais alunos apresentam deficiências. Por esse motivo não se costuma dar vez e voz a esses alunos. O que se configura uma perda nos processos investigativos porque quem vivencia tais situações poderá narrar as dificuldades e/ou facilidades com mais propriedade. Compartilha-se, aqui, a ideia de que na educação inclusiva o aluno vem antes da deficiência.

No entanto, os depoimentos foram muito esclarecedores das situações difíceis que ocorrem no cotidiano da sala de aula regular, em que há a inserção de alunos cegos, comprometendo a mediação. Observa-se que, mesmo a seu modo, eles expressam o entendimento que têm sobre o papel do professor e, em suas falas, estão presentes vários aspectos/elementos

da/para a mediação pedagógica, como: diálogo, trocas de experiências, interação, cooperação, ajuda, ferramentas, organização da ação docente, dentre outros. Esses aspectos não podem, nem devem, ser ignorados e indicam a necessidade de se atentar para a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada.

O panorama anteriormente descrito, pelos alunos, é muito preocupante, principalmente, quando se leva em conta os postulados de Vygotsky de que o indivíduo se constitui como tal, não só pelos processos de maturação orgânica, mas, sobretudo, pelas interações sociais, pelas trocas estabelecidas com pessoas mais experientes. Essas trocas vão possibilitar a apropriação do patrimônio material e simbólico construído pela humanidade, através da mediação.

Quando se analisa os dados das entrevistas, verifica-se que o professor da escola regular não está exercendo seu papel de mediador/possibilitador das interações entre os alunos e destes com os objetos de conhecimento. O depoimento do aluno A4 foi muito contundente ao afirmar *“Tem professor aqui que nem encosta na gente, parece que tem até medo e pensa que a gente é doído”*. É oportuno esclarecer que esse aluno tem a voz hipernasal, popularmente chamado de “fanho”, o que dificulta bastante à comunicação pois, em alguns momentos, a fala se torna pouco inteligível. Entretanto, isso não justifica o afastamento de alguns professores, conforme o relato evidencia.

Para tanto, o professor mediador precisa conhecer a Zona de Desenvolvimento Real de seus alunos para poder planejar sua intervenção pedagógica, no cotidiano da sala de aula, sendo necessária uma relação de diálogo e a criação de situações para que os alunos possam evidenciar o que já sabem. Entretanto, as falas dos alunos cegos deixam claro que isso não acontece.

Ainda no depoimento do aluno A8 – quinta série, ensino fundamental –, é possível perceber outra violência simbólica, uma forma equivocada de agir do professor em relação ao cego, quando o aluno relata que

“A pró passou o mapa de Feira de Santana, eu não pude fazer, é complicado. Mas a pró compreendeu e me deu ponto, assim mesmo”. (A8, quinta série) Isso é preocupante, pois, ao atribuir pontuação a uma atividade não realizada pelo aluno, a professora está adotando uma atitude superprotetora, caritativa, preconceituosa e que não irá contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno. Essa é uma atitude que se pode classificar como uma discriminação velada que, muitas vezes, é entendida como um benefício para um “coitadinho” que não tem potencial para realizar a tarefa.

Enfatiza-se, aqui, que tal procedimento constitui-se em uma desigualdade de oportunidades para o aluno cego desenvolver sua autonomia, suas habilidades e competências, além de reforçar o autoconceito negativo de incapacidade desse aluno, com implicações para a sua formação profissional e sua futura inserção social.

Ficou visível que há professores que desconhecem a função das SRMs e imaginam que as atividades desenvolvidas, por elas, são substitutivas das realizadas nas salas de aula. As falas dos alunos A1 e A2, a esse respeito, evidenciam isso, afirmando que os professores *“não levam materiais para os cegos, só mandam procurar a Sala de Recurso, parece que a gente não é nem aluno”* e o outro acrescenta *“a maioria não tem paciência, quando a gente fala ou reclama alguma coisa, manda logo procurar a professora da Sala de Recurso”*. Isso é uma forma de não aceitação dos alunos com deficiência. Esses depoimentos ratificam a postura de muitos professores de delegarem a responsabilidade da mediação aos professores das SRMs, o que se constitui em uma visão bastante equivocada da função de tais salas.

Nesse sentido, o pensamento de Bourdieu contribui para se que possa entender os relatos, evidenciando a questão da igualdade formal que permeia a prática docente, mascarando as desigualdades reais do ensino. (BOURDIEU, 2007a) Dessa forma, essa cultura vai sendo incorporada pela/na escola, aceita, isto é, naturalizada. Com vistas, ainda, a melhor caracterizar a prática a docente/mediação que melhor atendesse o aluno

cego, considerou-se necessário saber as qualidades do professor que, realmente, contribuíam para uma boa prática profissional e para a aprendizagem do aluno cego, na perspectiva dos próprios sujeitos. Na concepção dos estudantes cegos foram: ser paciente (04 alunos); ter autoridade/manter a disciplina (02); ser atencioso (02); ter responsabilidade (01). Na análise a seguir, pode-se compreender melhor tais escolhas.

Dentre as qualidades que os alunos cegos elegeram como indispensáveis à prática dos professores, a mais citada foi “ser paciente”. Esse fato é bastante revelador das dificuldades que tais alunos vivenciam. Durante as interlocuções, deixaram claro que a maioria dos professores não tem paciência para tirar as dúvidas e sempre que os alunos cegos se dirigem a eles, com algumas exceções, são aconselhados a procurar a professora da SRM. Essa é uma atitude que demonstra, através da transferência de responsabilidades, uma rejeição à inserção desses alunos na sala de aula regular quando delegam à professora da SRM a responsabilidade de tirar as dúvidas pertinentes a sua disciplina.

Além disso, os alunos cegos ainda alegam que os professores não respeitam o ritmo deles para a leitura e escrita. É essencial assinalar que isso pode ocorrer, por falta de conhecimento de tais professores sobre a velocidade da leitura tátil, que é diferente da visual, porque o aluno tem que identificar os pontos (letras) através do tato, sendo assim, é um processo mais demorado do que o visual, visto que, em uma rápida olhada, já é possível visualizar um parágrafo ou um bloco de letras.

Outro aspecto bastante presente nos relatos dos alunos foi a necessidade de “manter a disciplina” na sala, pois os alunos esclarecem que *“isso é muito importante porque, para quem não enxerga, o barulho tira o nosso foco, a nossa atenção”*. (A8, quinta série, ensino fundamental) Desse modo, o excesso de barulho dificulta muito a vida desses alunos na sala, pois não conseguem ouvir as explicações do professor, as tarefas que solicitam e, quando tentam gravar as aulas, as falas se tornam ininteligíveis devido ao barulho.

Quanto à expressão “ser atencioso” parece ser um aspecto de suma relevância para esses alunos, visto que, em vários momentos da entrevista, a questão da atenção do professor para com eles foi bastante enfatizada. É a questão do acolhimento. Assim, pode-se inferir que muitos desses alunos parecem sentir falta da superproteção e do acolhimento que as instituições especiais – escolas especiais, centros de apoio pedagógico – proporcionam.

É interessante ainda frisar que, durante a entrevista, um aluno destacou um atributo pouco usual, mas que demonstra que o aluno tem senso crítico, a exemplo do aluno A4 que destaca como qualidade essencial “ter responsabilidade”. Quando solicitado a justificar, complementou: “*não faltar aula e cumprir o horário, não ficar conversando abobrinha, como o professor de Geografia, conversando coisas que nada têm a ver com a aula e, também, se preocupar com os alunos cegos*”. (A4, oitava série, ensino fundamental) Tais revelações indicam um dos pontos nevrálgicos da prática docente, comum no ensino público, que é o absentéismo e a falta de pontualidade. Tudo isso sinaliza para a capacidade desses alunos para avaliar a atitude/postura, enfim, a prática docente.

Nesse aspecto, levando-se em conta os depoimentos tanto dos docentes quanto dos alunos cegos sobre a realidade da prática docente nessas escolas e dos níveis de ajuda que recebem tais alunos, não se pode deixar de coadunar com os postulados da sociologia bourdieusiana, quando rompem com a ideologia do dom, carregada de mérito pessoal, ao analisar as desigualdades escolares, simplesmente, com base nas diferenças naturais dos indivíduos.

Entretanto, apesar das críticas, alguns depoimentos anteriores, como o do aluno A5 – ensino médio, EJA –, confirma a importância da escola regular para seu aprendizado e ressalta que, na escola especial, “*o ensino era muito fraco*” (A5, ensino médio EJA), e que só a escola regular, apesar de todas as dificuldades, poderá prepará-lo para o vestibular, que pretende fazer, segundo ele, na Universidade Estadual de Feira de Santana

(UEFS), embora ainda não tenha escolhido a profissão. Observa-se que o aluno tem sonhos e um senso crítico sobre o que acontece no cotidiano da sala de aula.

Para dar maior fidedignidade às respostas anteriores, considerou-se necessário, ainda, ampliar o olhar dos alunos cegos sobre o desempenho docente, na sala de aula, isto é, a mediação. Com essa intenção, foi questionado: muitos professores não estão devidamente preparados para trabalhar com alunos cegos. O que você diria para ajudá-los a melhorar a sua atuação na sala de aula, que pudesse favorecer sua aprendizagem?

No entendimento de muitos desses alunos (seis alunos), o professor não está preparado, visto que, em vários momentos da entrevista, sugeriram que os professores buscassem fazer cursos em instituições especializadas, inclusive, sugerindo alguns locais, como o Centro de Apoio Pedagógico (CAP), para complementar a formação do professor e, assim, melhorar suas práticas em sala. Alguns alunos apontaram as sugestões, a saber: *“Para melhorar, eles deviam procurar saber as dificuldades dos alunos, tirar as dúvidas e, também, colocar os alunos cegos para sentar na frente, para escutar melhor o que eles [professores] falam. Ter cuidado com a disciplina da sala para a gente ouvir o que eles falam”*. (A2, sétima série, ensino fundamental) *“Para se aproximar mais do aluno cego, dar mais atenção, tirar as dúvidas, cuidar da disciplina porque o barulho é péssimo para o cego, pois os videntes dependem mais da visão e a gente depende mais da audição. E, também, trazer materiais que ajudem os cegos”*. (A4, sétima série, ensino fundamental)

Os professores tinham que tomar curso para saber que têm muitos recursos que podem ajudar os cegos a aprender. Eles não sabem, não conhecem os materiais. Na escola especial em que eu estudava, a professora tinha esse cuidado. E, também, precisam ter mais paciência. (A3, EJA)

É importante registrar que um dos depoimentos é bastante destoante da maioria, pois procura isentar o professor de qualquer responsabilidade

pelas dificuldades enfrentadas, culpabilizando a si mesmo pelo baixo desempenho apresentado, como ilustra o seguinte relato “*acho que os professores são ótimos e, se não está melhor, é por causa de mim mesmo, que sou fraco na leitura do braille. Não vejo qualidades negativas nos professores daqui*”. (A6, EJA) Frente à solicitação para que sugerisse algo que contribuísse para a melhoria da prática do professor, esse aluno sugeriu apenas que seria bom se os professores trouxessem material tátil para as aulas. Nota-se que alguns alunos sentem-se gratos apenas por terem sido aceitos e seria espécie de ingratidão fazer comentários que possam “ofender” aos professores.

O depoimento do aluno A6 é um caso típico de violência simbólica, isto é, de adesão dos dominados, aceitação das regras e crenças partilhadas como se fossem “naturais”, e da incapacidade crítica de reconhecer o caráter arbitrário de tais regras impostas pelas autoridades dominantes de um campo. Até o fato de o professor não trazer/utilizar recursos específicos para os cegos, ignorando suas especificidades e dificuldades, foi considerado como algo natural.

Assim, os depoimentos da maioria dos alunos, em vários momentos, evidenciam que os alunos não se sentem devidamente acolhidos e que os professores, ainda, presos ao estereótipo do aluno idealizado, padrão e as rotinas e rituais da escola, não lhes dão a devida atenção, delegam a responsabilidade da mediação aos professores da SRM, criada para dar suporte especializado e trabalhar conjuntamente com o professor e não para substituí-lo.

Vale, também, lembrar que os professores, de tais salas, atendem a alunos com variadas deficiências e, além disso, não têm o domínio nas diversas áreas do conhecimento, limitando-se apenas a transcrever as atividades para o Braille ou elaborar recursos táteis. Nesse caso, se os professores dos diversos componentes curriculares delegam, equivocadamente, a sua função a esses profissionais, os alunos cegos acabam com *déficits* na aprendizagem, os quais são, via de regra, convenientemente,

atribuídos sempre à sua deficiência. E, dessa forma, os professores/escola isentam-se de qualquer responsabilidade, posto que o desempenho escolar depende, sobremaneira, dos dons individuais. Sobre isso, Bourdieu procura desmascarar essa ideia vigente de que a escola trabalha baseada na igualdade de oportunidades, da justiça social, e evidencia a reprodução e legitimação das desigualdades.

Ao falar de suas deficiências e dificuldades, fica evidenciada que a violência está tão naturalizada que nem professores nem os próprios alunos cegos consideram tais procedimentos da escola ou do currículo como uma violência. Quando solicitados a relatar as dificuldades vividas na sala de aula e que comprometiam/dificultavam sua aprendizagem, responderam:

Tenho muita dificuldade em Matemática e Geografia. Matemática porque não tenho facilidade de aprender e o professor só explica uma vez; aí, não dá para eu aprender e Geografia é por causa dos mapas porque, quando a professora fica explicando o assunto na sala e mostrando mapas, eu não posso acompanhar, ela não leva mapa tátil para a sala, só manda procurar a sala de recurso, mas quando a pró vai fazer o mapa, a explicação já passou. É complicado. (A2, sétima série, ensino fundamental)

Tenho dificuldade de entender Matemática, mas o professor também não ajuda. Na semana passada mesmo, ele estava explicando e mostrando umas figuras aos colegas, nem falou, nem descreveu do que se tratava e eu fiquei voando. Geografia é porque não tem mapa adaptado aqui na escola, só tem na Fundação, mas é longe, nem sempre eu posso ir. Outra coisa que atrapalha é o barulho na aula quando os professores estão explicando. (A4, oitava série, ensino fundamental)

O que mais compromete a minha aprendizagem é a Matemática, eu tenho muita dificuldade e o professor também não ajuda muito. Ele não conhece nem o soroban. Também tenho problemas com Ciências, porque eu não consigo entender e não quero só decorar. Por exemplo, a pró explicou célula, membrana, DNA e foi fazendo

os desenhos no quadro, os colegas entenderam e eu fiquei só imaginando como é. Mas acho que o problema é meu. (A6, sétima e oitava série, EJA)

Nos depoimentos de A2, A4 e A6, esses alunos já internalizaram a ideia de que a dificuldade para aprender decorre de uma deficiência sua e não dos níveis de ajuda, isto é, da inadequada mediação que lhe é oferecida. Esse sentimento de menos valia internalizado resulta das condições sociais do desenvolvimento e do discurso social, como explica Vygotsky (1995). Bourdieu (2007b) também ratifica o pensamento anterior, trazendo o prisma do dom natural, da ideologia meritocrática, que justifica que se o indivíduo não tem talento, a escola nada pode fazer. Essa ideia ainda é aceita por uma boa parcela da população, porque desconhece o dom social, encarando-o como dom natural. A grande contribuição de Bourdieu (2007b) foi buscar desfazer o mito do dom e destacar a importância do capital cultural e do capital social para se compreender a desigualdade de desempenho escolar dos alunos.

As falas dos alunos A2, A4 e A6 demonstram a violência contida na ação pedagógica, capaz de inculcar nos destinatários legítimos o arbitrário cultural. Assim, observa-se que há uma aceitação das regras e crenças partilhadas como se fossem naturais. Há uma falta de capacidade crítica desses alunos para reconhecer o caráter arbitrário das ações efetivadas pela autoridade pedagógica. Dessa forma, suas dificuldades e situações de insucesso em relação à Matemática, por exemplo, são compreendidas como sendo uma dificuldade sua, culpabilizando-se pelo insucesso, pela falta de dom para essa disciplina. Nesse sentido, os alunos tanto reconhecem seus professores como autoridade, como também legitimam a mensagem que eles transmitem.

Nessa perspectiva, ratificam o pensamento de Bourdieu e Passeron (1992) quando dizem que os alunos ou seus familiares transformam em um destino individual o que é fruto de uma educação e que pode ainda

ser corrigido através de uma ação educativa. Esses autores alertam para o fato de que a autoridade legitimadora da escola pode redobrar as desigualdades sociais já que as classes menos favorecidas, conformadas com seu destino e sem a consciência das vias pelas quais esse se realiza, contribuem para a sua realização.

Ainda sobre as dificuldades vivenciadas na sala de aula pelos alunos cegos, os depoimentos a seguir apontam para práticas inadequadas dos professores para o atendimento aos alunos com deficiência e o despreparo da escola: *“História e Geografia porque têm muita leitura e aqui não têm livros em braille para eu acompanhar e têm mapas que eu não gosto, porque tenho que esperar a professora da Sala de Recurso fazer”*. (A1, quinta série, ensino fundamental)

Pra mim, é difícil quando as professoras ficam lendo no livro, como a pró de Geografia e História, é muito chato, pois eu não tenho livro em Braille para acompanhar. Outra dificuldade é na Matemática porque o professor gosta de explicar e fazer os exercícios no quadro, sem falar os números que estão no exercício, aí eu não consigo acompanhar. (A3, quinta e sexta séries, EJA)

“Como já disse antes, o que atrasa a gente é a falta de material para cegos, material tátil, aqui não tem, nem sala de recurso. Como só têm dois cegos, eu e meu irmão, a diretora e os professores não preparam material pra agente”. (A5, ensino médio, EJA)

“O que dificulta meu aprender na sala de aula é o barulho e a impaciência dos professores, pois fico com muitas dúvidas e tenho medo de perguntar”. (A7, sétima série, ensino fundamental)

É conveniente ressaltar que muitas das dificuldades apresentadas advêm da estrutura padronizada do currículo escolar, bem como do pouco investimento que é feito na mediação com esses alunos. Sobre isso, Lunardi (2005) esclarece que o fato de terem recebido diagnóstico de aluno especial, faz com que esses estudantes sejam tratados pelos professores com

algum tipo de comisseração, e não são convocados para a interação com seus colegas e para a aprendizagem. Dessa maneira, os professores deixavam de criar atividades que favorecessem tal interação, acabando por serem alijadas do processo educativo e as vozes dos entrevistados – A1, A2, A3, A4 e A6 – explicitam tal situação, quando se tornam invisíveis na sala de aula ou sempre são mandados a procurar a sala de recursos.

Nesse contexto, é necessário o professor procurar não se centrar no *déficit*, mas nas possibilidades e potencialidades desses alunos. Como alerta, Garcia (2005), não se deve tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo, reduzindo o sujeito à sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a comportamentos considerados adequados. Mas é importante que a intervenção pedagógica leve em conta o nível de desenvolvimento real e potencial dos alunos e oportunize aprendizagens com o máximo possível de significados.

Para tanto, é preciso que os docentes procurem superar o simples dizer do conteúdo, que se limita a simples exposição de tópicos ou resolução de exercícios no quadro-de-giz. De acordo com as falas dos alunos, pode-se inferir que há, como se costuma dizer, mais um problema de ensinagem do que de aprendizagem. O mais preocupante é que isso acaba por afetar a autoestima e muitos alunos já incorporaram a ideia de que a dificuldade é inerente a eles, como foi verificado nos depoimentos anteriores.

É possível que as mediações feitas com a utilização de materiais específicos para alunos cegos tivessem minimizado ou, até mesmo, sanadas tais dificuldades. Pois é através do uso de outras vias perceptivas, que não a visual, que o cego delinea novos caminhos para a aprendizagem. Para a construção de conceitos, é necessário que os alunos cegos possam manusear objetos concretos que representem objetos reais. É possível que a capacidade desses alunos de construir conhecimentos seja diminuída pela fragilidade da mediação, conforme relatam os dados, visto que para o cego conhecer um objeto, já que não pode percebê-lo através

do sentido da visão, é necessário passar pela percepção estereognóstica, isto é, o reconhecimento das formas do objeto através do tato, pela experimentação, para depois a representação.

Por isso, é um processo mais complexo, porém indispensável para a mediação das áreas de conhecimento, especialmente, nas disciplinas apontadas como as que apresentam maior grau de dificuldades, a exemplo da Geografia e da Matemática. Logo, o uso de recursos para a exploração tátil pode favorecer a formação de representações mentais e a aprendizagem como, por exemplo, o uso do globo, da cartografia tátil, gráficos e figuras em relevo para a Geografia. No caso da Matemática, para favorecer o desenvolvimento de habilidades de calcular, de efetuar operações, pode-se usar o soroban, como sugeriu o aluno A6, bem como outros recursos na mediação entre os alunos e o objeto de conhecimento. Dessa forma, corrobora-se com o pensamento de Vygotsky de que os signos e os instrumentos são fundamentais para a mediação.

Assim, ficou visível, nessa investigação, a necessidade dos professores lançarem mão de recursos concretos, táteis, ou mesmo da Tecnologia Assistiva (TA) para ajudá-los na compreensão de certos conceitos, que exigem mais abstração, para não incorrer no equívoco de uma prática só visual, com ilustrações e uso de livros impressos em tinta, para explorar fotos, figuras, mapas, gráficos, tabelas, sem a devida preocupação em recorrer à SRM ou ao professor itinerante para providenciar material tátil necessário.

No entanto, a partir da fala dos alunos e dos próprios professores, constata-se uma prática negligente em relação aos alunos cegos que mais precisam de recursos e atenção, confirmando o pensamento de Dubet (2003) de que os professores tendem a apoiar os alunos que já são mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso. A escola, também, reforça tal comportamento através de um conjunto de mecanismos sutis, próprio de seu funcionamento, que ajuda sempre os mais beneficiados. Esse fato traz sérias implicações e se constitui, também,

em mecanismos de perpetuação da desigualdade. Bourdieu (2007b) alerta para o fato de que a frustração com o fracasso escolar leva muitos alunos e suas famílias a investir menos no aprendizado formal, transformando-se em um círculo que se autoalimenta. No caso dos alunos cegos, isso fica bastante visível, pois as expectativas negativas da escola e da família afetam a autoestima dos alunos e muitos desistem.

Entretanto, o que se observou, nas interlocuções e observações efetuadas, foi a tentativa dos professores de homogeneizar os alunos, desconSIDERANDO as particularidades, as experiências e a história de vida desses alunos cegos, implicando em um fazer pedagógico único, fazendo com que tais alunos tenham as suas diferenças negadas.

Relações interpessoais e violência no cotidiano do aluno cego

Considerando os pressupostos bourdieusianos de que o poder simbólico é invisível e exercido com a cumplicidade do dominado, também a violência simbólica é mais difícil de ser percebida, tanto por parte de quem a sofre como de quem a pratica. Dessa forma, a violência é internalizada como uma condição natural, legitimada pelos esquemas simbólicos. E, embora a violência, decorrente da própria instituição, atinja aos alunos, de um modo geral, sabe-se que os alunos cegos ou com outras deficiências são bem mais suscetíveis a ela.

Diante disso, em tempos de inclusão escolar, considera-se de suma importância investigar esse tipo de violência cometida na/pela própria escola, pois somente conhecendo-a e sabendo em quais momentos e situações do cotidiano escolar costuma ocorrer, é possível combatê-la, minimizá-la ou superá-la. Nessa perspectiva, procurou-se conhecer a violência simbólica produzida nas relações interpessoais e interações que

ocorrem no cotidiano da sala de aula regular onde há inserção de alunos cegos, tanto na percepção dos professores das classes regulares como dos próprios alunos.

A partir dessa premissa de que a sala não é um espaço vazio nem de matéria nem de significados, foram analisadas, aqui, as relações sociais entre os alunos cegos, seus professores e demais alunos, na sala de aula, no sentido de conhecer a visão dos professores sobre as relações e interações que ocorrem nesse cotidiano. Essa é uma dimensão que merece atenção visto que não é possível explicar a aprendizagem somente sob a perspectiva cognitiva, mas também nas relações social e afetiva.

Para tanto, indagou-se aos professores: como você percebe o relacionamento interpessoal professores e alunos comuns em relação aos alunos cegos?

Uma parcela representativa de professores (14) fez uma análise bastante superficial e, embora afirmem que as relações interpessoais ocorrem dentro da normalidade e sem maiores problemas, revelam, nas entrelinhas, rejeição e preconceitos conforme algumas respostas, a seguir: “*As relações ocorrem dentro do limite da normalidade, tanto os professores como os demais alunos aceitam tranquilamente a presença dos alunos cegos*”. (P10, escola E)

Olhe, eu acho que a maioria dos professores iria preferir não ter esses alunos na sala. Primeiro, porque esses alunos não conseguem acompanhar os demais e, se por um lado, a gente não sabe fazer atividades diferenciadas porque não fomos preparados para isso e não dispomos de tempo, por outro, ficamos constrangido em ver o aluno parado sem o material específico para ele. Mas o aluno em si não causa problema. Agora, para os demais alunos é indiferente, mas tem um ou outro que até ajuda. (P14, escola F)

Tenho alguns colegas que se sentem incomodados com a presença desses alunos, mas não criam problemas. Os demais alunos, também, às vezes, fazem algumas brincadeiras normais entre adolescentes. (P18, escola P)

Para falar a verdade, eu não me sinto à vontade para lidar com esses alunos, nem sei também como lidar com eles, eu até tento, mas ainda preciso me trabalhar para isso. Com o da noite é melhor, mas o da manhã, eu não consigo nem entender o que ele fala. Mas, vou levando. (P13, escola F)

Para mim, trato como os outros que não são cegos, com naturalidade. Os colegas também tratam bem. (P7, escola J)

Eu faço o possível para ajudá-los, embora não saiba muito bem como trabalhar com eles. Estou sempre atenta, principalmente quando percebo que os demais alunos estão discriminando, porque isso acontece. Converso com a professora da sala de recurso, solicito orientação. (P16, escola M)

Posso falar por mim. Procuo me relacionar bem, me aproximar, conversar para ver as dificuldades que sentem, mas percebo que alguns professores e a maioria dos alunos tratam com muita indiferença e até preconceito. (P1, escola A)

Me relaciono bem, tanto com ele como com os demais alunos e como ele é tímido, sempre converso com ele, para deixá-lo mais à vontade. Mesmo assim, sei que preciso me preparar para atender a esse aluno, porque não tenho nenhum preparo, só tenho boa vontade. (P4, escola J)

As falas evidenciam que tais relações se apresentam de forma complexa, multifacetada, marcadas por dissimulações, omissões, e negação das diferenças. A maior parte dos relatos aponta para um clima de aparente aceitação e tranquilidade. Mas, ao longo da entrevista, a maior parte dos professores (I4) mostra a não aceitação, bem como dá pistas de discriminações, preconceito e indiferença, quando dizem: “*Para falar a verdade, eu não me sinto à vontade para lidar com esses alunos*” (P13, escola F), ou ainda, “*eu acho que a maioria dos professores iria preferir não ter esses alunos na sala, primeiro, porque esses alunos não conseguem acompanhar [...]*”. (P14, escola F) Sobre essas situações, as ideias de Freire (2004, p. 120-121) são bastante esclarecedoras das implicações advindas disso, ao alertar que “se discrimino o menino ou

menina pobre, [...] se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso, evidentemente, escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo [...]”. O referido autor destaca, ainda, que “se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la”. Assim ensinar exige disponibilidade para o diálogo e, sem esse diálogo, as relações interpessoais se tornam difíceis.

Apenas uma pequena parcela de professores (três) demonstra ter consciência da fragilidade dessas relações e de que são necessárias mudanças, expressando, nos três últimos relatos, preocupações quanto a essas relações. Para complementar ainda a análise e conhecer se eles tinham clareza da violência simbólica que ocorre na escola, indagou-se: vocês poderiam descrever situações do cotidiano da sala de aula, tanto de professores quanto de alunos, que pudessem ser caracterizadas como uma violência para com os alunos cegos?

As respostas demonstram que o conceito de violência desses professores é bastante limitado, pois se verifica que as ocorrências descritas, anteriormente, não são percebidas como violência, cujo conceito restringe-se só a agressões físicas ou verbais, como é possível confirmar pelas respostas que seguem:

Eu nunca soube de casos de violência, soube de um aborrecimento em relação à professora de Matemática com o aluno cego, mas coisa normal. Os outros alunos fazem brincadeiras, mas não chegaram a ser uma violência. (P2, escola A)

Já ouvi comentários sobre algumas discussões de professor com aluno cego, porque o aluno queria ter mais tempo para responder a prova. Mas discussão normal, não se pode dizer que foi um caso de violência. (P5, escola J)

Nunca observei cenas de violência nem por parte dos demais alunos, nem dos professores. Mas, às vezes, pelo fato de ser cego, o aluno quer ter certas regalias. Eu mesmo não aceito, se o aluno estuda na escola regular tem que seguir as normas dessa escola. (P13, escola F)

Observa-se nos relatos anteriores o que Abramovay (2006) adverte, de que os indivíduos negam a produção de violências, principalmente quando estes são os sujeitos autores de tais ações. Há, também, uma hierarquização da violência, segundo a qual umas repudiáveis e outras toleráveis, como aparecem nos relatos de P2, P5, P13, muitas vezes, consideradas como brincadeiras.

Como mostra o relato, os professores desconhecem a necessidade do aluno cego de ter mais tempo para a realização das tarefas, visto que tanto a leitura quanto a escrita braile demandam mais tempo e esforço para ser realizadas e considera a necessidade do aluno como um privilégio, ao afirmar: “o aluno quer ter certas regalias. Eu mesmo não aceito, se o aluno estuda na escola regular tem que seguir as normas dessa escola”. (P13, escola F) Esse depoimento, também, mostra a violência simbólica da ação e da autoridade pedagógica, confirmando os pressupostos bourdieusianos. Os professores parecem não atentar para as desiguais relações de poder que marcam essas relações. É curioso como a visão dos professores sobre tais relações difere da percepção dos alunos cegos, como é possível verificar “assim, na perspectiva dos alunos cegos as relações professor/aluno não ocorrem de forma tão harmônica como relatado anteriormente”.

Para adentrar na compreensão dessas relações, considerou-se essencial ouvir os próprios alunos cegos e, para isso, foi solicitado que respondessem: você poderia falar, descrever como é sua relação com os professores? Inicialmente, cinco alunos responderam que a relação era boa e três classificaram-na como “mais ou menos”. Entretanto, quando solicitados a descrever essa relação, vão surgindo elementos que evidenciam uma relação marcada pela violência tanto a simbólica como as que são classificadas como incivildades. Os relatos seguintes apontam para isso.

Eles tratam com respeito, nunca tive problemas, mas não se preocupam em ensinar, nem saber as dificuldades que a gente tem e, mesmo não dizendo abertamente, dá para sentir que eles acham que o cego

tinha que estar na escola especial. A única pró que me dá atenção mesmo é a da Sala de Recurso. (A1, quinta série, ensino fundamental)

É boa. Mas tem uns que dão atenção e outros não dão a mínima, nem falam, é como se a gente não estivesse na sala. Gosto muito da pró de Ciências, porque ela fala e brinca comigo até nos corredores. (A2, sétima série, do ensino fundamental)

Com alguns professores, me dou bem, com outros não. Têm professores que mesmo não tendo formação para trabalhar com alunos deficientes, tratam a gente da melhor forma possível e dão atenção, conversam, brincam, como, por exemplo, os professores de História e Filosofia porque se preocupam comigo, perguntam se estou com dificuldade. Mas o de Geografia, eu não gosto e não consigo fazer todas as atividades que ele passa, porque me atraso devido ao Braille ser mais demorado para escrever e ele não repete, mesmo quando eu pedia, agora já nem peço mais. Quando é atividade com mapa, também eu não faço, porque o professor não leva mapa tátil e aqui não tem sala de recurso. (A5, primeira série, ensino médio, EJA)

Com a maioria, me dou bem. Só com a professora de Matemática que já tive problemas. Ela 'pega no meu pé', não aceita o que faço e risca tudo que faço, cria problemas até com a pró itinerante que transcreve para o Braille, queria até que ela assinasse a minha prova. Como ela pode assinar se a prova é minha?. (A3, quinta e sexta séries, EJA)

Os relatos dos entrevistados fornecem fortes indícios das relações e interações que ocorrem nas situações de ensino-aprendizagem no cotidiano da sala de aula regular, gerando afetos, sentimentos positivos e/ou negativos entre professores e alunos que podem funcionar, ou não, como catalisadores dos processos cognitivos. Daí, a importância de se investigar o que obstaculiza e o que potencializa as relações interpessoais, principalmente, no que se refere aos alunos cegos, bem mais suscetíveis a todo tipo de violência.

De acordo com os depoimentos, verifica-se que a relação entre professores e alunos cegos é marcada pela indiferença, por conflitos e, por

vezes, também por relações de afeto, de acolhimento. Nos relatos dos alunos cegos, ficam explícitas a importância e a necessidade que esses alunos sentem de receberem atenção, de serem acolhidos, colocando o item atenção como motivo principal para gostar do professor e até dos componentes curriculares que esses ministram, a exemplo dos depoimentos de *“gosto de Inglês porque acho que é mais fácil e a professora é legal”* (A2, sétima série, ensino fundamental); ou ainda, *“prefiro Português e Inglês porque gosto dos professores”*. (A3, EJA) Assim, é possível se constatar a grande importância da afetividade para gostar e querer aprender.

As justificativas apresentadas parecem convergir para as ideias de Vygotsky (1989) quando ele defende a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Na perspectiva desse autor, cognição e afeto não se dissociam no sujeito, mas se inter-relacionam e se influenciam reciprocamente em seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, nos vários momentos que pontuam as dificuldades sentidas na escola ou no tocante aos componentes curriculares que gostam mais ou que gostam menos, o “gostar do professor” aparece sempre como um elemento presente e importante que faz a diferença.

Como é perceptível, faltam ainda sensibilidade e flexibilidade de alguns professores para atender às necessidades de tais alunos. Zabala (1998) afirma que para aprender é indispensável que haja um clima adequado, constituído por um marco de relações em que a aceitação, a confiança e o respeito mútuo são fundamentais. Considerando-se o que diz o autor, a postura dos professores, descritas pelos alunos cegos, é preocupante visto que tais atitudes podem trazer sérias implicações para a formação do autoconceito positivo dos alunos na medida em que a invisibilidade desses alunos na sala de aula regular parece ser ainda uma constante. Além disso, observa-se que as diferenças desses alunos são ressaltadas e vistas como uma impossibilidade para vivenciar a escola regular, o que é um preconceito.

Poder-se-ia ratificar, aqui, os argumentos dos professores de que todos os problemas decorrem da falta de preparação do educador para atuar com esses alunos. Entretanto, o relato do aluno A5 é bastante elucidativo de que o problema das relações interpessoais não perpassa, apenas, por uma questão de preparo técnico, quando afirma *“Têm professores que, mesmo não tendo formação para trabalhar com alunos deficientes, tratam a gente da melhor forma possível e dão atenção, conversam, brincam, [...] se preocupam comigo, perguntam se estou com dificuldade”*. Esses relatos propiciam inferir que tais comportamentos não significam, necessariamente, falta de preparo técnico do professor, mas algo que extrapola a isso e tem nome: preconceito.

Outro aspecto que merece destaque, ao se analisar o que escrevem os alunos A2 e A5, é que pequenos e simples gestos como o fato de os professores brincarem e conversarem com eles, ou seja, de serem notados, de deixarem de ser invisíveis, são suficientes para fazê-los gostar dos professores e das disciplinas que esses ministram. É como se isso fosse interpretado por eles como um sinal de que são aceitos naquele lugar. Todas as pessoas têm necessidade de se sentir aceitas e, no caso dos alunos cegos, que experienciam um histórico de rejeição, isso assume uma importância ímpar.

Muitas das atitudes dos professores podem ser entendidas como uma não aceitação da presença desses alunos nas escolas regulares, mesmo quando não explicitam isso. O aluno A1 faz essa leitura quando diz: *“mesmo não dizendo abertamente, dá para sentir que eles (os professores) acham que o cego tinha que estar na escola especial. A única pró que me dá atenção mesmo é a da Sala de Recurso”*. (A1, quinta série do ensino fundamental)

Nessa linha de pensamento, é oportuno ressaltar que uma grande parte de professores ainda concebe a escola apenas como a possibilidade de aquisição do máximo de conteúdos e conceitos e, por não acreditar nas potencialidades dos alunos cegos, não investe nas relações e interações com esses alunos. É uma relação caracterizada pelo não reconhecimento

do outro, uma forma de violência nem sempre admitida como tal. Essa é uma situação bastante preocupante, com sérias consequências para a educação dos alunos cegos, implicando, também, em dificuldades para a formação profissional de tais alunos e, enfim, o acesso aos bens materiais e simbólicos.

Para complementar a análise das relações interpessoais, considerou-se necessário, também, verificar como se dão essas relações entre alunos cegos e demais alunos, que na visão dos professores, ocorre dentro da normalidade, conforme pode ser visto no tópico anterior. No entanto, essa visão não se coaduna com a percepção dos alunos cegos que, embora não tenham consciência de que são vitimizados pela violência simbólica, percebem e relatam situações de sofrimento, humilhações, discriminação, chegando, em alguns casos, até a violência física por parte dos colegas que enxergam.

Nesse sentido, considerou-se imprescindível conhecer tais situações de violência e os atores sociais que as produzem, atribuindo a devida importância, sem hierarquizá-las para poder enfrentá-las, pois toda violência traz implicações, sobretudo, para quem a sofre. Além disso, subjacentes aos variados tipos de violência, há uma violência simbólica.

Assim, buscando conhecer as relações entre alunos cegos e os demais alunos, considerando a perspectiva dos primeiros, solicitou-se: você poderia falar, descrever, como é a relação entre você e os demais alunos nas atividades de sala de aula, no recreio, enfim, na escola?

Inicialmente, cinco alunos responderam de forma lacônica e pouco convicta que a relação era boa; dois que era mais ou menos e um a qualificou como ruim. Mas, quando solicitados a descrever, as respostas ilustram as dificuldades que permeiam as relações entre alunos cegos e os demais alunos, de início, omitidas, mas que, no desenrolar das interlocuções, vão sendo descritas, a saber:

“Conheço quase todos aqui e me dou bem com os colegas. No recreio, bato papo com dois amigos que tenho aqui, com o porteiro ou com outras

peessoas. Às vezes, também vou pra sala de recurso”. (A1, quinta série, ensino fundamental)

A relação é mais ou menos. Aqui, na escola, só tenho uma amiga que me ajuda a fazer as atividades e com quem eu converso. Quando é trabalho de grupo, eu não gosto muito, porque nunca me escolhem pra participar das equipes. No recreio, sempre fico sentado na área ou vou para a sala de recurso e, às vezes, converso com alguns colegas. (A2, sétima série, ensino fundamental)

A relação não é boa, porque, quando é atividade em grupo, eu não gosto, porque na hora de dividir os grupos, ficam me jogando de um lado para o outro, aí eu não fico em grupo nenhum, fico só e faço o trabalho sozinho ou com a ajuda da pró itinerante, quando ela está na escola. Aqui, há muita discriminação. No recreio, jogo dominó com o único amigo que tenho aqui. Mas quando ele não quer jogar, fico lendo o livro de inglês que é em Braille e eu gosto dessa disciplina. (A4, ensino fundamental)

Olha professora, não tenho maiores problemas, mas também não posso dizer que é uma relação boa. Só tenho na sala um colega que sempre aceita ficar comigo e me ajuda quando é trabalho em dupla. Os outros me discriminam. O intervalo [recreio] à noite, é pequeno, sempre fico na sala e, algumas vezes, converso com aquele colega que já falei, aquele que me ajuda nas tarefas. (A3, quinta e sexta, EJA)

Sim, a relação com os colegas é boa. Na sala, não tenho problemas com nenhum colega, costumo fazer as atividades, participo dos trabalhos de equipe e coopero com eles, pois têm disciplinas que eu domino muito bem. Às vezes, não faço algumas atividades de Geografia, porque, como já disse, nem sempre consigo copiar, porque o Braille é mais demorado para escrever e o professor não repete quando eu me atraso. No recreio, bato papo com os colegas e também gosto de jogar dominó, que o jogo que o deficiente tem mais condição de participar. (A5, primeira série, ensino médio)

Tenho boas amigas aqui porque, como à noite é EJA, só têm adultos, a turma é pequena, os colegas sempre cooperam comigo. A gente

conversa, brinca. Mas, outro cego que estudava aqui desistiu. (A6, sétima e oitava série, EJA)

Não tenho problemas, porque não sou cego (negação da cegueira), tenho baixa visão. Agora, quando o aluno é cego mesmo, tem mais problemas, porque tem gente que não quer ele no grupo. No recreio, brinco com os colegas, converso, também vou à sala de recurso fico conversando com a pró da sala. (A7, sétima série ensino fundamental)

Não é que já tenha tido confusão com os colegas, mas sei que não posso contar com eles, sinto isso nos trabalhos de equipes porque os colegas nunca me escolhem. As professoras fazem de conta que não estão vendo, às vezes, até saio da sala na hora. Ou, então, a gente forma um grupo: eu, meu irmão, que também é cego, mas agora ele não está vindo, e minha irmã que é normal. Aqui não dá para circular na hora do recreio, é muito corre-corre, por isso eu fico na sala de aula, com meu irmão que é cego também, ou vou para a sala de recurso conversar, com a pró de lá. (A8, quinta série do ensino fundamental)

Através dos depoimentos, os entrevistados explicitam diversas situações que se configuram como violência simbólica em que os alunos que enxergam discriminam os alunos cegos, expondo-os a constrangimentos, principalmente, na hora da divisão das equipes, quando ficavam sempre marginalizados. Os alunos que enxergam, imbuídos de um sentimento de superioridade e com base nas relações de forças desiguais, frente à vulnerabilidade dos alunos cegos, acabam por impor as regras do grupo majoritário. Assim, com essas relações de poder que se estabelecem na sala de aula, os alunos comuns sentem-se com o poder de excluir aqueles que, sob a sua ótica, são considerados menos capazes, diferentes. Tais atitudes são reforçadas, também, com omissão, indiferença e negligência do professor. Dessa forma, tais relações se constituem em relações assimétricas.

Os depoimentos que antecedem, evidenciam que as relações e interações que acontecem na sala de aula regular entre os alunos cegos e os demais alunos não são harmoniosas como os professores costumam

apregoar. Mas são permeadas por sentimento de rejeição, bem explicitadas nos momentos da formação das equipes, conforme demonstram os depoimentos. Considerando a importância das interações sociais na formação dos processos psicológicos superiores, em que a função psíquica se dá nas atividades coletivas, o trabalho em equipe é imprescindível porque favorece essas interações. Diante disso, as situações descritas são muito preocupantes, quando atividades que podem favorecer as trocas, a socialização, transformam-se em momentos de exclusão e constrangimento para esses alunos cegos.

Assim, o panorama de violência descrito pelos alunos cegos, caracteriza-se pela humilhação, falta de respeito, descrédito no potencial desses alunos, indiferença e solidão. Toda essa violência pode afetar a autoestima e contribuir para o isolamento social desses alunos. Por isso, não deve ser descuidada pelos professores, principalmente, para que possam preparar os demais colegas para a aceitação e respeito às diferenças, pois a fala do aluno A8 dá uma significativa pista do porquê isso acontece, ao esclarecer que *“As professoras fazem de conta que não estão vendo, às vezes, até saio da sala na hora. Ou, então, a gente forma um grupo: eu, meu irmão que também é cego, mas agora ele não está vindo, e minha irmã que é normal”*.

É sabido que tais atitudes não são decorrentes de um único fator, no entanto, o comportamento negligente do professor contribui para isso. Ao se descuidar da dimensão das relações de afetividade, de aceitação, respeito e solidariedade estar-se-á criando um forte entrave à inclusão, pois a simples inserção física, assegurada pelo aparato legal, garantirá o acesso, mas não a permanência e o bom desenvolvimento sociocognitivo desses alunos. Assim, não promoverá a inclusão.

Dessa forma, as relações interpessoais estabelecidas, tanto involuntariamente quanto de maneira programada, chamadas por Ortega e Del Rey (2002) de redes sociais, são capazes de proporcionar sentimentos de pertencimento e identificação. Daí, a necessidade de os professores estarem mais atentos às interações, ou à falta delas, na sala de aula/escola

regular, para os alunos de modo geral e, particularmente, para os alunos cegos que costumam viver situações de isolamento e de rejeição no cotidiano da sala de aula, como indicam os achados dessa pesquisa.

Nessa perspectiva, era indispensável conhecer se tais dificuldades e violências nas relações se limitavam apenas ao distanciamento, indiferença, ou abrangia outras dimensões ou formas de violência, a exemplo de situações frequentes e prolongadas de constrangimento, que se costuma chamar de *bullying*.

As múltiplas facetas da violência no cotidiano escolar dos alunos cegos

Há diversas variáveis sociais e psicológicas que provocam a violência. A sociedade tem uma estrutura hierárquica que classifica as pessoas em ricas e pobres, aptos e incapazes, poderosos e submissos, mais ou menos inteligentes, gerando tensões e conflitos. Na escola também estão presentes as hierarquias, uma oficial, que classifica os alunos em melhores ou piores de acordo com o desempenho escolar, e outra não oficial, que os classifica por habilidades corporais, força física, dentre outras. (CROCHÍK; CROCHÍK, 2017) Tais hierarquias geram tensionamentos e favorecem a violência que se volta para os mais frágeis, com pouca capacidade reativa, a exemplo dos alunos com deficiência, no presente estudo, os cegos.

Dentre as formas de violência no cotidiano escolar, destaca-se o *bullying*, que começa, frequentemente, pela recusa de aceitação de uma diferença, que pode ser de religião, raça, estrutura física, deficiências visuais, auditivas e vocais, dentre outras. (FANTE, 2005) Assim, os alunos cegos são bastante vulneráveis a essa situação, visto que ainda são considerados como anormais, incapazes, inferiores, sendo difícil para a sociedade conviver com as diferenças. Assim, as crenças dominantes impõem valores, hábitos e comportamentos e criam situações em que o

indivíduo exposto a constantes humilhações sente-se inferiorizado. É o que Bourdieu denomina de violência simbólica, que não se apoia em uma agressão física, mas em uma coação pautada no reconhecimento de uma imposição de ordem diversa, econômica, social ou simbólica que induz a pessoa a posicionar-se no espaço social de acordo com o que é legitimado pelo discurso dominante.

A internalização desse discurso foi sinalizada, em questões anteriores, quando os próprios alunos cegos sugerem a criação de salas ou escolas especiais, justificando que nelas seriam mais respeitados, porque estariam convivendo com seus pares, que apresentavam o mesmo tipo de deficiência que eles, não sendo, portanto, estigmatizados e motivo de gozações. As implicações advindas das situações de violência do ambiente escolar podem ser identificadas em algumas declarações e observações feitas pelos alunos, a exemplo do aluno A6 (sétima e oitava série, EJA) quando relata *“aqui na sala eram dois cegos e um com baixa visão, mas os outros desistiram, porque não é fácil não, professora. Mas eu não desisto porque tenho um objetivo na vida e com fé em Deus vou alcançar”*. Assim, diante das difíceis situações vividas por esses alunos, o abandono escolar é, muitas vezes, a saída mais fácil.

Partindo dessas considerações, é necessária maior atenção às barreiras sociais que parecem ser sempre colocadas em segundo plano, de forma inconsciente ou não, quando se trata da inclusão. Nas escolas, os diretores e professores minimizam essas questões e mascaram a realidade, apresentando-a como espaços livres de conflitos e onde reina uma convivência normal, sem maiores problemas. Entretanto, essa não é uma visão compatível com a dos alunos cegos quando historicam as inúmeras situações de constrangimento a que são submetidos, tais como preconceito, discriminação e até a violência física.

Para melhor conhecer, ratificar ou retificar as proposições anteriores, fez-se o seguinte questionamento aos alunos cegos: você poderia falar sobre situações de constrangimento, de desrespeito, de brincadeiras de

mau gosto que seus colegas costumam fazer?. Os resultados suscitam preocupações:

Sim. Tinha um colega que me dava 'cascudo' (bater com a mão fechada na cabeça) quase todos os dias e corria, eu não sabia quem era, mas um dia um colega viu, me disse o nome dele e eu fui falar com a diretora; aí ela chamou na direção, só assim ele parou. Também já tiraram a cadeira na hora que eu ia sentar para eu cair. Não gosto também quando me chamam de gago porque, às vezes, eu 'pego na fala' ou de ceguinho, porque eu sou cego, mas tenho nome. (A2, sétima série, ensino fundamental)

Aqui tem um cara que fica fazendo cócegas nas minhas costelas e eu não gosto, não adianta falar, porque ele continua fazendo. (A1, quinta série, ensino fundamental).

Têm uns colegas que não respeitam a gente. Ficam puxando o boné, a camisa, passam a mão na [...] da pessoa. Só chamam a gente de ceguinho. Tem uns caras aqui que ficam me chamando para ir para o fundo da escola para cheirar pó de giz, dizendo eles que é o começo da carreira, para treinar para depois cheirar pó mesmo, cocaína. Mas eu não fui. Acho que é só brincadeira deles. (A4, oitava série, ensino fundamental)

Não sei se é discriminação, mas tem uma coisa que eles fazem que eu não gosto, fico bravo, é quando pegam na bengala, porque, professora, a bengala é meu olho, quando pegam nela é como se tapassem meus olhos. Mas não sei se é porque não sabem disso, se é para me ajudar a desviar das coisas, ou é brincadeira, mesmo. Mas, eles fazem muito isso, mesmo eu já tendo dito que isso me irrita. (A6, sétima e oitava séries, EJA)

Os colegas dão risada de qualquer coisa que falo. Ontem mesmo eu falei que ia casar e ficaram dando tanta risada, porque não acreditam que o deficiente é capaz de casar e fazer o que as pessoas normais fazem. Isso é preconceito. (A3, quinta e sexta séries, EJA)

Aqui, no noturno, não há essas brincadeiras, porque a turma é pequena, só têm adultos. Mas no ano passado, quando eu estudava de dia,

viviam me chamando de ceguinho, zarolho, me cutucavam para eu adivinhar quem era e outras besteiras. Agora, felizmente, estou livre disso. (A5, primeira série do ensino médio, EJA)

Os depoimentos reforçam a urgente necessidade de se voltar à atenção para a dimensão atitudinal. É comum considerar-se que as brincadeiras de mau gosto, apelidos depreciativos e deboches são normais entre os jovens. No entanto, não é possível serem consideradas normais as situações humilhantes e constrangedoras expressas nas falas dos alunos entrevistados sobre as “brincadeiras” que costumam sofrer. É necessário distinguir brincadeiras e eventuais situações engraçadas de frequentes humilhações, colocando sempre o outro, nesse caso, o aluno cego, em condição de inferioridade, de constrangimento, sendo desconsiderada a sua condição de sujeito e de cidadão de direitos.

Como foi possível observar, a violência envolve dimensões simbólicas e, no caso do aluno A2, também física, conforme relatou “*Tinha um colega que me dava ‘cascudo’ quase todos os dias e corria, eu não sabia quem era*”. (A2, sétima série, ensino fundamental) Assim, o fato de ser cego encorajava o aluno comum a cometer uma violência física, ou seja, a dar “cascudos” – bater na cabeça com o nó dos dedos –, mas subjacente a essa violência está uma rede de exclusões, em geral, como um dispositivo de poder e é uma forma de interação social que justificam as desigualdades, estigmas e exclusões.

Ficam claras as situações de violência, nas suas mais diversas formas, relatadas pela maioria dos alunos, que vão desde as denominadas micro violências – apelidos, xingamentos, desrespeitos, etc. – até formas mais sérias, que põem em risco a integridade física do aluno, a exemplo de: puxar a cadeira para o cego cair, dar tapas, dentre outras. O que se verifica é a intolerância expressa na não-aceitação das diferenças, bem como uma ideia de superioridade, de poder, motivada pela diferença. Tais relações são baseadas em uma hierarquização que favorece essas relações de poder.

Os relatos demonstram que não são agressões eventuais, mas frequentes e as expressões usadas mostram isso, a exemplo “*todos os dias, ele me dava cascudo [ou ainda] viviam me chamando de ceguinho*”. (A2, sétima série) São, na verdade, situações que se caracterizam como *bullying*. Os alunos cegos são vítimas em potencial desse tipo de violência, porque são, geralmente, introvertidos, inseguros, com baixa autoestima e, por isso, com pouco poder de reação frente às gozações, às hostilidades e violências de que são vítimas com frequência.

Tais “brincadeiras” não são tão inofensivas como os professores e gestores costumam considerar. Muitas são as implicações disso, algumas aparecem nas falas de professores, durante a apresentação do projeto para os gestores, dois falaram “*esses alunos cegos vêm, mas logo depois se evadem da escola*” (P2, escola A), ou ainda, “*eles fazem a maior questão da matrícula para depois desistirem*”. (P13, escola F) Também o aluno A6 (sétima e oitava série, EJA) ratifica em sua fala, “*aqui na sala eram dois cegos e um com baixa visão, mas os outros desistiram, porque não é fácil não, professora. Mas eu não desisto porque tenho um objetivo na vida e, com fé em Deus, vou alcançar*”. A hostilidade do espaço escolar pode ser um dos fatores responsáveis pela evasão ou, melhor dizendo, pela expulsão desses alunos.

Esses professores procuram isentar a escola de responsabilidade e culpabilizam os alunos pelo “abandono”. Muitas vezes, esses alunos desistem devido às inúmeras dificuldades vivenciadas no cotidiano da sala de aula regular, conforme evidenciaram os depoimentos ao longo desta investigação.

É importante destacar que, mesmo quando não desistem, esses alunos têm seu processo de aprendizagem afetado pelas condições vivenciadas. Diaz (2011) esclarece que é no complexo afetivo que estão presentes as próprias formações, como as emoções e os sentimentos, assim como outras formações cognitivas, que permitem perceber (sensopercepções), raciocinar (pensamento), conservar (memória) e comunicar (linguagem), assim, todas compõem a unidade cognitivo-afetivo-comportamental. Diante de tais pressupostos, a escola regular não pode e nem deve preocupar-se

apenas com os aspectos instrucionais, mas dar a devida atenção à prática da violência, presente na escola, em suas diversas formas.

A prática do *bullying* pode trazer implicações negativas que podem afetar a saúde física e psicológica dos indivíduos e influenciar no desempenho cognitivo e social dos alunos. Mas, embora na atualidade a mídia venha abordando com frequência essa temática, os depoimentos evidenciam o despreparo da escola para lidar com tais questões, pecando, sobretudo, pela omissão, isto é, pelo não enfrentamento para combater ou minimizar comportamentos agressivos, gerando situações de violência, tendo como vítimas os alunos que apresentam maior vulnerabilidade, como os cegos. Esses alunos apresentam um comportamento passivo, talvez pela naturalização desse tipo de violência (simbólica) na escola, em que o dominador pratica a violência com a aquiescência do dominado.

Essa violência decorre, em parte, pela naturalização de uma cultura, ainda bastante arraigada, de que a escola regular não é lugar para as pessoas com singularidades acentuadas. Tal fato se deve ao capital simbólico que se pauta ainda no princípio de que os alunos com deficiência devem estudar com seus pares, isto é, em escolas especiais.

A questão a seguir mostra que essa minoria ainda não tem a devida visibilidade no cotidiano escolar e tem vivenciado inúmeras situações de violência. Mesmo assim, os alunos cegos se sentem impotentes para reagir com medo de retaliações que possam vir a sofrer. As respostas dadas explicitam essa realidade. Sobre isso, indagou-se aos alunos: você costuma procurar a direção para reivindicar seus direitos, para reclamar das situações de violência, de desrespeito e, também, da falta de recursos específicos que podem facilitar sua aprendizagem?

Não. Já fiz isso. Agora, não faço mais, porque a gente acaba sendo considerado chato e ouvindo da diretora ou dos professores: se a escola não é boa procure outra; no próximo ano, você se matricule em outra escola. (A1, quinta série, ensino fundamental)

Não, reclamar de professores nunca, só fui procurar a diretora para falar daquele colega que vivia me dando cascudo como já disse à senhora. Mas como ele parou, não fui mais. (A2, sétima série, ensino fundamental)

Não, porque quando a pessoa procura a direção, fica mal com os colegas e professores. A direção não resolve nada e sempre sobra é pra gente. (A3, quinta e sexta, EJA)

Não, fico quieto, porque antes eu ia falar, mas a direção não faz nada, os professores ficam sabendo e quem sai perdendo sou eu. (A4, sétima série, ensino fundamental)

Não, eu queria até saber se eu posso, se tenho direito de pedir computador, porque ia ajudar muito, em casa eu uso o Dosvox, mas aqui não tem. (A5, primeira série, ensino médio, EJA)

Sim, quando eu acho que alguma coisa está errada eu não engulo calado. Por exemplo, o pessoal não sabia que o cego tinha direito a notebook, eu corri atrás e depois de quase um ano eu consegui. Mas com os professores, eu não reclamo de materiais específicos para cegos. Mas me responda uma coisa, professora, eu tenho o direito de exigir? A escola e os professores têm que providenciar isso?. (A6, sétima e oitava séries, EJA)

Não. Às vezes, falo só com a professora da Sala de Recursos, desabafo com ela. (A7, sétima série, ensino fundamental)

Não gosto de reclamar, porque não resolve e a Diretora vai é chiar. (A8, quinta série, ensino fundamental)

Os resultados são preocupantes, pois apenas o aluno A6 respondeu afirmativamente: “*Sim, quando eu acho que alguma coisa está errada eu não engulo calado [...]*”. Os demais alunos demonstram receio em reivindicar, por já terem experienciado situações negativas como, por exemplo: “*Não, fico quieto, porque antes eu ia falar, mas a direção não faz nada, os professores ficam sabendo e quem sai perdendo sou eu*” (A4, sétima série, ensino fundamental), ou ainda, “*Não, porque quando a pessoa procura a*

direção, fica mal com os colegas e professores. A direção não resolve nada e sempre sobra pra gente”. (A3, quinta e sexta séries, EJA)

Os depoimentos são reveladores da falta de apoio e de enfrentamento às situações de violência vividas por esses alunos. Isso tem contribuído para que os mecanismos de defesa dos alunos cegos se tornem frágeis, mesmo diante de flagrantes situações de violência vivenciadas por eles no cotidiano da sala de aula regular, o que contribui para que tal situação perdure por tanto tempo. Além disso, a fala do aluno A1 mostra uma ameaça velada da gestora, quando sugere que o aluno procure outra escola para estudar. Dessa forma, a gestão da escola assume a posição mais cômoda, da intimidação, ao invés de buscar sanar os entraves à inclusão desses alunos, perdendo a oportunidade de transformar, de melhorar a escola e educar os demais atores para o respeito às diferenças.

Outros alunos – A6 e A5 – interpelem o entrevistador, demonstrando desconhecimento quanto aos seus direitos e buscando conhecê-los. Observa-se que há pouca divulgação tanto das escolas e demais instâncias quanto dos meios de comunicação, mesmo passados 15 anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, que estabelece o atendimento aos alunos com deficiência na rede regular de ensino, preconizando o atendimento e a complementação dos serviços necessários às especificidades desses alunos.

Dessa forma, a escola está sendo negligente, visto que não tem conseguido sequer esclarecer os direitos e prerrogativas legais que assegurem a igualdade de oportunidades a esses alunos. Também, as diversas situações de violência vão minando sua capacidade de reação diante dos colegas ou de quem deveria incentivá-los a reagir e buscar sua autonomia e dignidade, seus professores e gestores.

Para reforçar essa análise, resgata-se, aqui, as ideias de Koehler (2003), chamando a atenção para situações geradoras de violências na escola, nas quais o professor pode tornar-se agente desta violência, que pode assumir diferentes modalidades: física, psicológica simbólica, dentre outras.

Sobre isso, vários exemplos podem ser encontrados nos depoimentos dos alunos, que demonstram medo – violência psicológica – de fazer reivindicações em sala de aula.

No âmbito dessas reflexões, ficam evidenciados a negligência e o abandono em relação aos alunos cegos. A postura negligente do professor e do gestor pôde ser comprovada ao longo de toda a investigação. É válido destacar que isso pode fazer toda a diferença porque, muitas vezes, devido ao preconceito e ao descrédito nas potencialidades de tais alunos, não se investe neles, mas sim, profetiza-se e/ou determina-se seu fracasso.



Considerações finais



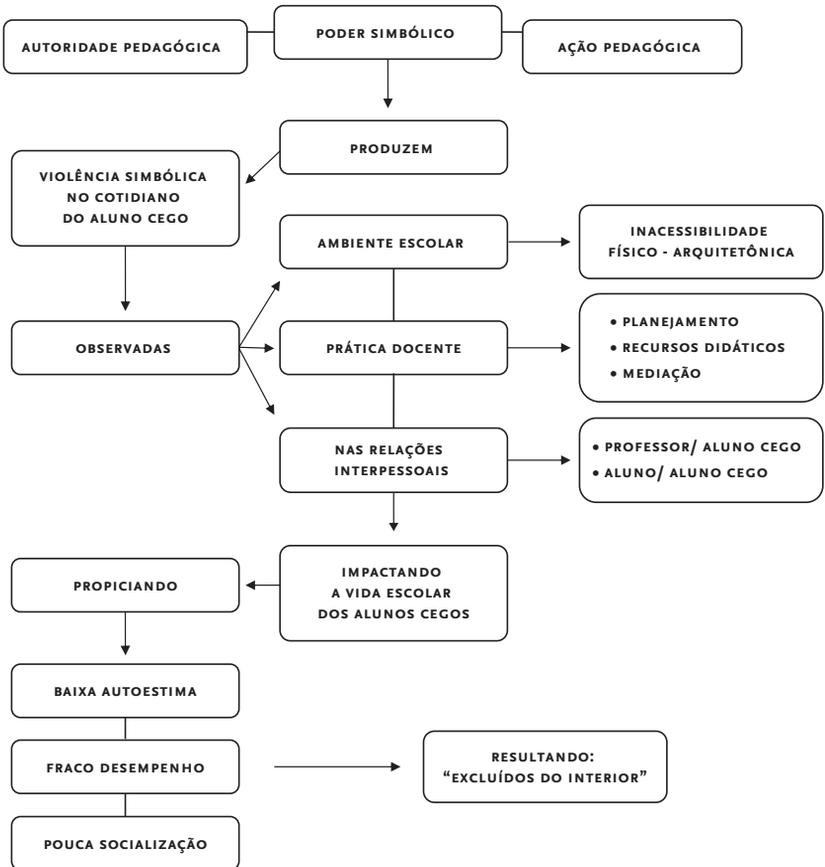
Nesse estudo, embora tenha havido uma interlocução com múltiplas vozes, teve-se a preocupação de priorizar a voz dos que costumam ser silenciados na escola, os alunos, sobretudo, os alunos que têm deficiência, a exemplo dos alunos cegos, que parecem continuar invisíveis no cotidiano da escola e que, devido ao descrédito em suas potencialidades, se veem, frequentemente, reduzidos à sua deficiência. Frente a isso, é necessário conhecer as situações de violência simbólica que ocorrem no cotidiano da sala/escola regular, quem as produz e quem é vítima. É conveniente destacar que conhecer esse tipo de violência é de suma relevância, porque ela normalmente é mascarada, naturalizada e costuma não ser percebida como tal por quem a produz e, até, por quem a sofre.

Assim, é necessário identificar as dimensões em que ela mais ocorre, porque, embora a violência venha ganhando mais atenção nas últimas décadas, há uma preocupação mais voltada à violência física, também denominada de violência dura, visto que há uma tendência a se hierarquizar a violência quando se considera que alguns tipos são mais graves que outros. Isso pode trazer sérias implicações para a vida escolar desses alunos, porque, geralmente, subjacente aos diversos tipos de violência está a violência simbólica.

Nesse sentido, esse processo de escuta, sobretudo aos alunos cegos, permitiu descortinar novos ângulos da violência, dando visibilidade e importância à vivência do cotidiano da sala de aula/escola, visto que tais pessoas, ainda, se encontram alijadas desse cotidiano, da tomada de decisão, em uma situação de desrespeito e de violência conforme evidenciaram os dados dessa investigação.

Desse modo, com vistas a contribuir para desvelar tais situações, foi elaborado um mapa conceitual compreensivo da violência simbólica presente no cotidiano do aluno cego, inserido na escola regular, que permite visualizar e compreender o panorama encontrado, conforme se pode ser verificado a seguir:

Figura 1 - Violência Simbólica no Cotidiano do Aluno Cego



Fonte: elaborado pela autora.

Assim, o mapa conceitual desvela e sintetiza as situações de violência que ocorrem no cotidiano escolar, apontando as dimensões mais suscetíveis a essa violência para que possam ser cuidadas, minimizando ou sanando esse problema. No entanto, esse cotidiano não tem recebido a devida atenção, mesmo se constituindo em uma dimensão muito importante, considerando que esse cotidiano tem como ponto de partida o sujeito, como ser individual, as suas relações próximas, regulares, fixas e mutáveis. Por isso, estudar tal cotidiano é fundamental quando se pretende ter indicadores para favorecer a práxis educacional. Os achados da investigação apontam para o longo caminho que ainda se tem que percorrer para superar a indiferença, os estigmas, as discriminações e rejeições que permeiam a inserção de alunos que não se enquadram no mito de aluno-padrão, neste caso, os alunos cegos, para que a sala de aula regular não acabe por legitimar a violência e as práticas de exclusão vigentes.

No decorrer da investigação, ficou evidenciado que os alunos cegos vivenciam inúmeras situações de violência no cotidiano da sala de aula regular e que as práticas educacionais permanecem quase intocáveis, baseadas em atividades essencialmente visuais, não fazendo uso de outros recursos e referenciais pedagógicos não visuais, indispensáveis à aprendizagem desses alunos, visto que garantir o acesso à escola é necessário, mas não suficiente, por isso, é indispensável propiciar as condições para o desenvolvimento e a aprendizagem desse alunado.

Entretanto, defende-se que, apesar da fragilidade do ambiente da escola regular, isso não justifica a segregação em escolas especiais, mas implica em mudanças e enriquecimento nas/das salas/escolas regulares, que devem procurar conhecer as especificidades desses alunos, propiciando-lhes a acessibilidade aos recursos, serviços, comunicação, cuja referência não seja visual, mas auditiva, tátil, olfativa e cinestésica.

Assim, com vistas a responder ao problema e com base nos objetivos propostos, foram formuladas algumas perguntas norteadoras para conhecer a violência simbólica que permeia o cotidiano escolar dos alunos

cegos no ensino regular, a saber: como a violência simbólica se expressa no ambiente da escola regular onde há a inserção de alunos cegos? Que situações de violência simbólica estão presentes nos processos de mediação pedagógica e nas relações interpessoais que envolvem os alunos cegos nas escolas regulares? Essa violência é concebida e reconhecida pelos atores – alunos cegos e professores – no cotidiano escolar?

No que se refere ao ambiente escolar, a investigação evidenciou um grande distanciamento entre os avanços na legislação e a realidade expressa nesse ambiente. Assim, as observações e os depoimentos dos alunos e professores apontam os entraves do ambiente para a inclusão, destacando aspectos do cotidiano escolar como a inacessibilidade físico-arquitetônica – pisos irregulares, falta de sinalização tátil e sonora, rampas etc. –, que se constituem em uma violência, uma vez que não assegura nem um dos direitos básicos do cidadão, como o direito de ir e vir. A inexistência da sinalização tátil e sonora dificulta a orientação, a mobilidade e a autonomia desses alunos no ambiente da escola. Essa inacessibilidade pode levar o aluno cego a inferir que a escola regular não é seu lugar, na medida em que não reconhece suas diferenças, levando-o a desistir, conforme ficou evidenciado em alguns depoimentos, a exemplo do aluno A6 (sétima e oitava séries, EJA) que afirma “*a escola não tem nenhuma adaptação para as pessoas cegas, talvez porque só tem um aluno cego, pois os outros desistiram. Mas vou levando numa boa, não tem outro jeito*”.

Além da inadequação do espaço construído, ficou demonstrado que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deveria ser oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das próprias escolas, em turno oposto ao da sala de aula, ainda é muito incipiente e, das seis escolas pesquisadas, apenas três tinham essas salas. As demais recebiam, apenas, o acompanhamento de uma professora itinerante que ia à escola uma a duas vezes por semana. Essa foi uma dificuldade muito citada pelos alunos e representa um aspecto de acentuada gravidade, considerando que muitos professores não planejam as atividades docentes,

solicitando-as, muitas vezes, em cima da hora, não havendo tempo hábil para que os professores especializados possam providenciar os recursos necessários à realização de tais atividades.

De igual modo, merece preocupação o fato de os professores dos diversos componentes curriculares/disciplinas trabalharem totalmente desarticulados dos professores que atendem nas SRMs. A falta de planejamento conjunto, de trabalho de equipe e de mais clareza sobre o papel de cada um interfere no trabalho de ambos, com implicações negativas para a inclusão do aluno cego, visto que os professores dos componentes curriculares não conhecem as peculiaridades da cegueira, nem o professor da SRM tem o domínio de todas as áreas de conhecimento para assumir as explicações e orientações das tarefas escolares, como vem acontecendo.

Os relatos dos alunos apontam para isso, quando afirmam que, ao tentar tirar dúvidas, os professores costumam mandar que eles procurem a profissional da sala de recursos. É oportuno esclarecer que é uma visão equivocada, pensar que a função do profissional dessa sala é a de reforço escolar, pois, o Ministério da Educação (MEC), através Secretaria de Educação Especial (Seesp), ao implantar as SRMs, tem como objetivo apoiar o sistema regular de ensino. Tais salas têm como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas especificidades e não como se fosse “banca” para “reforço escolar”. Os professores, tanto das disciplinas quanto das SRMs, ainda não conseguiram desconstruir a cultura organizacional de trabalho individualista e trabalham de forma desarticulada.

Os depoimentos revelam, também, que permeiam, no cotidiano da escola, atitudes preconceituosas em relação aos diferentes, isto é, aos que apresentam particularidades acentuadas. O ambiente escolar ainda tem primado pela uniformidade, pelas rotinas burocráticas, por rótulos, constituindo um cotidiano de violência simbólica, dissimulando o campo de forças que há nesse ambiente, sob um manto de neutralidade, de uma

proposta de igualdade, através de um discurso inclusivo não praticável. Dessa forma, a violência simbólica se faz presente, não como algo oficializado, mas como currículo oculto, ou seja, aquilo que não está explícito no currículo oficial mas que, de fato, acontece sem que as pessoas cegas envolvidas se percebam como vítimas de violência.

Outro dado a considerar é que, embora a maioria (cinco) dos alunos reconheça e aponte as inúmeras dificuldades que enfrenta no cotidiano da sala de aula regular, eles reconhecem que aprendem muito mais do que no contexto da escola especial. Assim, na questão ensino, as escolas regulares, na opinião deles, preparam melhor para enfrentar os desafios e citam, como exemplo, o vestibular. O ensino nas escolas especiais é considerado, por eles, como um “ensino fraquinho”.

Porém, tem uma parcela de alunos (quatro) que sente falta do acolhimento e da superproteção que recebia nas escolas especiais. Alguns alunos afirmaram que preferiam continuar na escola especial, justificando que se sentem mais aceitos, os desafios são menores e não são discriminados pelos professores e nem pelos colegas, seus pares, já que todos têm a mesma deficiência. Entretanto, é importante esclarecer que esses alunos, ao preferirem a escola especial, o fazem, apenas, por considerá-la menos discriminatória, mais acolhedora e não por ser de melhor qualidade.

De acordo com os depoimentos, verifica-se que a relação entre professores e alunos cegos é marcada pela indiferença, conflitos e, por vezes, por relações de afeto, de acolhimento. Os relatos de seis alunos cegos expressam a importância e a necessidade que esses sentem de serem acolhidos, colocando o item atenção como motivo principal para gostar ou não do professor e dos componentes curriculares que esses ministram. Tais relatos são reveladores das relações que ocorrem nas situações de ensino-aprendizagem, no cotidiano da sala de aula regular, gerando sentimentos positivos e/ou negativos entre professores e alunos que podem funcionar, ou não, como catalisadores dos processos cognitivos.

É perceptível a falta de sensibilidade, de aceitação e de preparo da maioria dos professores para atender às necessidades de tais alunos. Para esse atendimento, é essencial que haja um clima adequado, constituído por um marco de relações em que a aceitação, a confiança e o respeito mútuo se façam presentes. As situações descritas pelos alunos cegos são reveladoras da indiferença que vivenciam no cotidiano da sala de aula, que pode trazer sérias implicações para a formação do autoconceito positivo dos alunos, uma vez que tais atitudes podem ser também interpretadas como uma não aceitação de suas presenças na sala de aula regular.

O descrédito nas potencialidades dos alunos cegos faz com que o professor não invista nas relações e interações com esses alunos, acontecendo o que Bourdieu (2007a) adverte, isto é, que o veredicto das instituições de ensino funciona como um princípio de realidade brutal, confirmando-se os anunciados fracassos. Essas e outras questões foram sendo, aos poucos, desveladas.

Quanto à prática docente/mediação, emergiram problemáticas que mostram, na perspectiva dos alunos cegos, o quanto essa mediação precisa ser revista, ressignificada e modificada, pois são muitas as dificuldades por eles vivenciadas, a saber: professores que escrevem no quadro e não fazem a leitura do que estão escrevendo; apresentam mapas e figuras não táteis; filmes legendados, como se todos os alunos enxergassem; falam baixo e, com a indisciplina da sala, os cegos não conseguem ouvir; ditam as atividades com rapidez e não repetem o que ditaram, desconhecendo ou desconsiderando o fato de que a escrita e a leitura em Braille demandam maior tempo do que a convencional; não levam materiais táteis para as aulas, mesmo com o apoio da sala de recurso; professores que delegam a responsabilidade da mediação ao profissional da sala de recurso, mandando que o aluno cego tire as dúvidas com esses profissionais; omissão de professores frente à discriminação que ocorre na sala, por ocasião da formação de equipes, como afirmam os alunos cegos

que, nesses momentos, ficam “sendo jogados de um lado para o outro” até que decidem fazer o trabalho sozinhos, ou não fazer a atividade, dentre outras dificuldades.

É essencial salientar, ainda, que os relatos dos alunos apontam que o tratamento dispensado por professores é semelhante ao dos colegas, diferindo apenas quanto à forma, posto que a discriminação é velada. É uma relação caracterizada pelo não reconhecimento do outro, uma forma de violência, cujo poder chega a impor significações e a instituí-las como legítimas, dissimulando as relações de força subjacentes a isso. Esse tipo de discriminação pode, inclusive, ser entendida como um benefício para o discriminado, a exemplo do depoimento citado, em que o aluno, agradecido, relata que a professora foi compreensiva e lhe deu pontos sem que ele tivesse realizado a tarefa sobre mapas.

Defende-se, aqui, a necessidade e a relevância dos professores do ensino regular e os das SRMs desenvolverem um ensino colaborativo, que requer objetivos e respeito mútuos, paridade, compartilhamento de recursos e de responsabilidades. Esses profissionais, planejando e trabalhando articuladamente, podem analisar a situação e, em conjunto, estabelecerem objetivos e metas, contribuindo para que o aluno cego possa desenvolver as atividades de sala de aula e, enfim, a sua aprendizagem.

Nessa direção, tenciona-se que as partes que formam o todo da sala de aula se complementem e façam parte da gestão da escola e da sala, devendo contemplar posturas que priorizam: o diálogo, a troca de experiências, a interação, a cooperação, enfim, o trabalho colaborativo. Argumenta-se em favor de uma postura colaborativa que parte do princípio de que todos os envolvidos, em um contexto particular, trabalhem juntos no sentido de lidar com as barreiras à educação, experimentadas pelos alunos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento, sem negligenciar a atenção individualizada, pois conhece as necessidades e potencialidades de cada um, conforme orienta Ainscow (2009).

Dessa forma, a inclusão deve ser pensada como sendo de responsabilidade compartilhada e, tanto os profissionais de apoio, das SRM, como os professores devem priorizar a modalidade colaborativa, que compreende uma forma de trabalhar que valoriza igualmente as contribuições de cada pessoa, a partir de relações simétricas, com objetivos mútuos para alcançar os resultados desejados. Assim, as ações pedagógicas participativas devem levar em conta as vozes de quem as experiencia, sendo esses segmentos igualmente valorizados e reconhecidos. Nesse sentido, é importante destacar que os próprios alunos, se mobilizados, são capazes de ajudar, pois no processo de interação podem colaborar com os colegas cegos, propiciando aprendizagens mútuas.

Entretanto, para isso, os professores devem redimensionar seu planejamento, deixando de se pautar em uma perspectiva individualista e estimular o desenvolvimento de habilidades e trabalhos cooperativos. Ademais, devem procurar centrar-se não no *deficit* do aluno cego, mas em suas potencialidades, buscando, como aconselha Ainscow (2009), estratégias inovadoras e assumindo uma postura reflexiva. A pergunta e a reflexão são processos importantes e fundantes para a prática docente, com a intenção de comprovar se estão sendo produzidas, na sala de aula, as mudanças necessárias. No caso dos alunos cegos, os professores devem eleger estratégias de ensino-aprendizagem, instrumentos de avaliação, que devem ser planejados na perspectiva de recursos pedagógicos e referenciais não visuais, pois é através de outras vias perceptivas que o aluno encontrará caminhos para sua aprendizagem. Experienciar tátil, cinestésica e auditivamente os espaços em que vivem, propicia aos alunos cegos à construção de conceitos. É pertinente ainda ressaltar que o sistema sensorial mais importante para o cego é o sistema háptico ou tato ativo.

Nesse panorama, é necessário criar um ambiente que privilegie a convivência e a interação dos alunos através de métodos de aprendizagem cooperativos, bem como a interação com vários meios de acesso à leitura,

à escrita e aos conteúdos escolares, para oferecer igualdade de oportunidades aos alunos cegos, tornando o cotidiano da sala de aula regular menos hostil às diferenças.

É sabido que para o cego conhecer um objeto, já que não pode percebê-lo através do sentido da visão, é necessário passar pela percepção estereognóstica, isto é, o reconhecimento das formas do objeto através do tato, pela experimentação, para depois representá-lo. Por isso, é um processo mais complexo, mas indispensável e de grande importância para a mediação nas áreas de conhecimento, especialmente, nas disciplinas apontadas como mais difíceis, a exemplo da Geografia e da Matemática. Assim, o uso de recursos para a exploração tátil pode favorecer a formação de representações mentais e a aprendizagem, a exemplo do uso do globo, da cartografia tátil, gráficos e figuras em relevo, que não são difíceis de confeccionar, usando para tanto, materiais como papéis com texturas diferenciadas, barbantes, dentre outros materiais, de baixo custo e bastante acessíveis, que irão dinamizar as aulas de Geografia.

No caso da Matemática, para favorecer o desenvolvimento de habilidades de calcular, de efetuar operações, pode-se usar o soroban, recurso de baixo custo e durável, que possibilita rapidez e eficiência na realização das quatro operações matemáticas, na radiciação e potenciação. O multiplano, também, é um instrumento que auxilia o cego, pois, com a ajuda de pinos e elásticos, oportuniza criar imagens na placa com furos equidistantes, dispostos em linhas e colunas perpendiculares.

Frente ao exposto, ficou visível, nessa investigação, a necessidade dos professores lançarem mão de recursos concretos, táteis, ou ainda da TA para ajudá-los na compreensão de certos conceitos, que exigem mais abstração, para não incorrer no equívoco de uma prática só visual, com ilustrações e uso de livros impressos em tinta, para explorar fotos, figuras, mapas, gráficos, tabelas, sem a devida preocupação em recorrer à SRM, ou ao professor itinerante, para providenciar o material tátil necessário.

Tais atitudes da escola e dos professores não são vistas como violência, concebendo-a como tal apenas as formas mais convencionais, a exemplo da agressão física e xingamentos. Assim, a indiferença às necessidades dos alunos cegos no processo de ensino-aprendizagem não é percebido como um ato violento, é a violência naturalizada. Como alerta Bourdieu (2007a), a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificativa para a indiferença no diz respeito às desigualdades reais diante do ensino. Dessa forma, as dificuldades e o frágil desempenho dos cegos, no contexto da escola regular, são atribuídos à questão do dom natural ou, mais frequentemente, à sua deficiência e nunca à prática/mediação inadequada e à falta de ferramentas que atendam às especificidades dos alunos cegos, conforme demonstram os dados coletados.

Esse abandono aos alunos cegos pode ser interpretado como uma violência simbólica expressa, também, na falta de diálogo, no descrédito da capacidade do aluno para realizar tarefas, na imposição de conteúdos e atividades sem considerar as dificuldades e sem oferecer a igualdade de oportunidades para a realização das atividades.

No quadro dessas reflexões, pode-se dizer que a inserção do aluno cego não está contemplando aspectos fundamentais, que vão além da presença na escola, tais como, a participação efetiva e a construção do conhecimento. Daí, a necessidade de os professores, dos diversos componentes curriculares, repensarem seu fazer pedagógico, planejarem com antecedência, articulando-se com os professores especializados das SRMs, para que os recursos específicos sejam providenciados, em tempo hábil, e os alunos possam viver, no cotidiano da sala de aula, a igualdade de oportunidades, mas não a igualdade formal, citada anteriormente, desenvolvendo competências e habilidades que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem.

É oportuno destacar que, conforme demonstram os dados, os professores não planejam, trazendo implicações à sua prática docente, sobretudo,

em se tratando de classes com alunos cegos que exigem recursos específicos que, em geral, precisam ser transcritos para o Braille ou transformados em recursos táteis, demandando tempo.

Observa-se que, a seu modo, os cegos identificam as lacunas da prática docente, da mediação e expressam o entendimento que têm do papel do professor. No entanto, não as percebem como uma violência do professor nem da escola e, muitas vezes, chegam a culpabilizar-se pelas dificuldades em certas disciplinas e momentos da vida escolar. Mas, em suas falas, trazem contribuições importantes sobre aspectos da/para a mediação pedagógica. Daí, a relevância de se dar vez e voz a esses alunos quando se trata de conhecer esse cotidiano, considerando os sujeitos que vivenciam tais situações quando se pretende, de fato, construir uma sala de aula/escola inclusiva.

No campo das relações interpessoais, cabe esclarecer que o clima entre os alunos cegos e os demais alunos, ainda, é permeado por tensão e por experiências de exclusão, de solidão e, por vezes, marcado por constantes situações de conflitos que envolvem agressões verbais, físicas, indiferença, humilhações, falta de respeito, que podem ser qualificadas como *bullying*, dada a frequência com que ocorrem.

Conforme esclarece Constantini (2004), o *bullying* se constitui em atos de intimidação preconcebidos, ameaças que, sistematicamente, com violência física, psicológica e simbólica são repetidamente impostos a indivíduos mais vulneráveis, incapazes de se defenderem e, nesse caso, se incluem os alunos cegos. Essa é uma dimensão preocupante, porque foram vários os depoimentos (seis) que confirmaram ocorrências de micro violências, isto é, intimidação, xingamentos, apelidos, gestos hostis, ameaças, humilhações, dentre outras.

Tudo isso assume maior gravidade frente à omissão de gestores e professores, que consideram tais situações normais, como brincadeiras típicas da adolescência, não tomando as medidas cabíveis para sanar ou minimizar a situação, conforme o relato de alguns alunos cegos.

Entretanto, é válido destacar que experienciar essa violência cotidianamente pode gerar sentimentos de medo, de ansiedade, de rejeição e, conseqüentemente, dificuldades nas relações e interações sociais e emocionais, interferindo no desempenho escolar e na autoestima desses alunos.

No quadro dessas reflexões, é necessário que a escola esteja atenta às relações sociais e, nesse aspecto, o papel do gestor e do professor ganha relevância pois, embora se reconheça a complexidade da violência escolar, sabe-se que o fato de se ter uma visão naturalizada e banalizada da violência, considerando-a como algo normal entre os adolescentes, pode estimulá-la. Muitas vezes, os alunos assumem um comportamento agressivo ou de não cumprimento das normas estabelecidas pela rejeição às diferenças, mas, também, pelo descrédito em relação ao poder de sanção da escola e pela baixa capacidade de reação dos alunos cegos. Tais posturas acabam por contribuir para o aumento da violência institucional. Dessa forma, é necessária uma identificação dos fatores que geram e implementam essa violência, bem como a reflexão e ações necessárias à prevenção e combate desta.

Nas escolas pesquisadas, o tipo de violência mais comum é o que se costuma chamar de incivilidade, isto é, grosserias, piadas e “brincadeiras de mau gosto”, indiferença, dentre outras que, embora não ocorram só com os alunos cegos, há uma elevada incidência que traz sérias implicações, pois afeta a dignidade dessas pessoas. Entretanto, isso parece não ser notado por professores e gestores, pois tal quadro já poderia ter sido revertido ou minimizado, visto que tal situação exige, via de regra, ações essencialmente educativas.

A discriminação velada é preocupante porque, dificilmente, provoca reações, pois é camuflada, mas acaba por trazer conseqüências, porque como não reconhece as potencialidades desse aluno, coloca-o numa condição de inferioridade que só contribui para reforçar sua incapacidade, dependência, seu fraco desempenho escolar e, conseqüentemente, sua escolarização, formação e futura inclusão profissional e social.

Nesse sentido, essa pesquisa tem muito a contribuir porque, ao desvendar a violência simbólica na escola, seus mecanismos, em que situações e dimensões ela se faz mais presente, seus agentes, suas vítimas, bem como as implicações, é possível o enfrentamento, evitando-se que a escola regular possa inserir esses alunos e, para usar uma expressão bourdieusiana, transformá-los nos “excluídos do interior” ou, ainda, propiciar uma exclusão mais branda, menos visível, contínua, que a instituição costuma nomear de evasão escolar, isentando-se de responsabilidade pela expulsão e culpabilizando a família ou o aluno pelo fraco desempenho e pela saída da escola, mascarando os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua desses alunos.

Portanto, o cotidiano da escola é permeado por relações de poder e dominação, acompanhadas de tensão e, por vezes, de ambiguidade no lidar com as diferenças, tratando a diversidade de forma desigual e naturalizada. Essa é uma violência simbólica da instituição escolar, pois quando se pensa em uma escola inclusiva, a rigidez e a naturalização da organização dos tempos e espaços escolares vigentes não se coadunam com a presença dos alunos com deficiência.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. *Caleidoscópio das violências nas escolas*. Brasília, DF: Missão Criança, 2006.
- ABRAMOVAY, M.; VALVERDE, D.O.; BARBOSA, D. T. *et al.* (coord.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília, DF: Unesco, 2006.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (coord.). *Violência nas escolas*. Brasília, DF: Unesco, 2002.
- AINSCOW, M. Speech. In: UNESCO. *Inclusive education: the way of the future: final report* Paris: Unesco, 2009. p. 11-21. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.
- ALARCÃO, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALÉSSIO, F. C. *A violência simbólica na escola: uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2007.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A invenção da escola a cada dia. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org.). *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-20.
- ALVES, D. O. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *ABNT NBR 9050*. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

- BAGGIO NETO, L.; GIL, M. *Acessibilidade, humor, inclusão social e desenho universal: tudo a ver!* Campanha acesso de humor. São Paulo: ABRASPP: Amankay: ARM: IID: Futurekids do Brasil: Planeta Educação, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed. 70, 2002.
- BENEVIDES, M. V. Cidadania e direitos humanos. *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, São Paulo, 2004.
- BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 22, p. 1-8, 2003. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>. Acesso em: 3 nov. 2010.
- BOARETO, R. Implementação de políticas municipais de acessibilidade. *In: BRASIL acessível: programa brasileiro de acessibilidade urbana*. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana: Ministério das Cidades, 2006. p. 15-34.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tradução: Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Tradução: Mateus da Silva Soares. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007a.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasi, 2007b.
- BOURDIEU, P. *La noblesse d'État*. *Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução: Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-10, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº13/2009. Propõe-se a aprovação das diretrizes operacionais para a educação especial na forma deste parecer. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 183, p. 13, 24 set. 2009a.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução, nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 190, p. 17, 5 out. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, DF: MEC: SEF: SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. 2. ed. Brasília, DF: MEC: SEF: SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial do Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Ata da Reunião VII*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em:

https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 15 fev. 2017.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados: PUC, 2006.

CASILIMAS, C. A. S. *Investigación cualitativa*. Bogotá: Arfo Editores e Impresores, 2002.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CERQUEIRA, F. S. *Juventude, violência simbólica e corpo: desvelando relações de poder no cotidiano escolar*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. v. 1.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.

CONSELHO de oftalmologia: maioria dos casos de cegueira é reversível. *Correio do Estado*, Campo Grande, 11 out. 2018. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/ciencia-e-saude/conselho-de-oftalmologia-maioria-dos-casos-de-cegueira-e-reversivel/338465/>. Acesso em: 9 ago. 2019

CONSTANTINI, A. *Bullying, como combatê-lo?*. Prevenir e enfrentar a violência entre jovens. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. *Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva*. São Paulo: Benjamin Editorial, 2007.

CRUZ, R. L.; SANTIAGO, S. A. S. C. Um olhar sobre políticas de inclusão no Brasil, à luz das ideias de Paulo Freire. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DO NORDESTE, 4.; ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5., 2010, Paraíba. *Anais* [...]. Paraíba: [s. n.], 2010.

- CUNHA, M. D. S. *Importância da família e da escola na inclusão de alunos cegos do 2º e 3º Ciclos Ensino Básico*. 2009. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2009.
- D'ATINO, M. E. F. *A máscara e o rosto da instituição especializada*. São Paulo: Memnon, 1998.
- DIAZ, F. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador: Edufba, 2011.
- DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- DORZIAT, A. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, D. M.; BATISTA, C. R.; BARRETO, M. A. *et al.* (org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 54-62.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. Tradução: Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003.
- EIZIRIK, M. F. Escola e Poder: em direção a uma ética da resistência permanente. Presente!. *Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica*, [Salvador], v. 17, p. 18-31, 2009.
- FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Versus Ed., 2005.
- FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa no/do cotidiano nas escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-95.
- FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

- FERREIRA, M. C. C. Ressignificando as práticas pedagógicas da escola comum na perspectiva da educação inclusiva. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 9., 2005, Vitória. *Anais [...]*. Vitória: UFES. p. 65-79.
- FRANCO, M. A. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. UFPR, 1996. p. 165-187.
- FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Contemporânea).
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collegedi França (1975 – 1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GARCIA, R. M. C. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola?. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14.; ENDIPE - TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: SUJEITOS, CURRÍCULOS E CULTURAS, 2008, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: [s. n.], 2008. p. 581-594.
- GARCIA, R. M. C. Políticas públicas para a educação especial e os discursos sobre a inclusão. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2005, Vitória. *Anais [...]*. Vitória: [s. n.], 2005. p. 79-94.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GIL, F. C. M. *A Criança com deficiência visual na escola regular*. 2009. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

- GOMES, N. L. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. *In: BRASIL. Ministério da Educação. O salto para o futuro. Boletim. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 17-47.*
- GUHUR, M. L. P. Dialética inclusão-exclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 9, n.1, p. 39-56, 2003.*
- HELLER, A. *O cotidiano e a história.* São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- HOLSTON, J. Espaços de cidadania insurgente. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, n. 24, p. 243-253, 1996.*
- KOEHLER, S. M. F. *Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor aluno.* 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência visual. *In: GOMES, M. (org.). Construindo as trilhas para a inclusão.* Petrópolis: Vozes, 2009. p. 175-189.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- LIMA, M. S. *A Cidade e a criança.* São Paulo: Livraria Nobel, 1989.
- LOREMAN, T.; EARLE, C.; SHARMA, U. *et al.* The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education, Marysville, v. 22, n. 2, p. 150-159, 2007.*
- LUNARDI, M. L. Surdez: tratar de incluir, tratar de normalizar. *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, v. 2, n. 26, p. 117-130, 2005.*
- LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da moeda. *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, n. 18, p. 1-5,*

2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181>. Acesso em: 3 nov. 2010.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-23.

MARQUES, L. P.; CARNEIRO, C. T.; ANDRANDE, J. S. *et al.* Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 2, p. 251-272, 2008.

MATURANA, H. R.; ZÖLLER, G. V. *Amar e brincar: fundamento esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

MERLEAU- PONTY, M. *Fenomenología de La Percepción*. Barcelona: Planeta Agostini, 1985.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

MORIÑA-DIEZ, A. *Teoria e prática da educação inclusiva*. Archidona: Cisterna, 2004.

MORIÑA-DIEZ, A. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 1-19, 2010.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque: ONU, 2006.

ORRICO, H.; CANEJO, E.; FOGLI, B. Uma Reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 116-136.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília, DF: Unesco: UCB, 2002.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 7-21, 2008.

PELLEGRINI, C. M.; ZARDO, S. P. Acessibilidade escolar: o direito ao acesso e à participação dos alunos com deficiência. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, DF, v. 5, n. 2, p. 64-69, 2010.

QUIVY, R.; CAMPENHOUD, L. *Manual de investigação em ciências sociais*. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2003.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

RICHARDSON, Z. M. R. J. *Pobreza, deficiência visual e políticas sócio-educativas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

ROJAS- RETAMAL, X. Reflexiones sobre La construcción de La percepción de exclusión social em jóvenes de enseñanza media: precisiones conceptuales y metodológicas. Última Década. *CIDPA*, Valparaíso, n. 29, p. 71-99, 2008.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. *Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual*. São Paulo: Ministério da Educação: SEESP, 2007.

SÁ, E. D. *Material pedagógico e tecnologias assistivas*. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/tecnologias_assistivas_pt.pdf. Acesso em: 3 maio 2011.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998. (Coleção Espaços).

- SANTOS, T. S. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 170-198, 2001.
- SASSAKI, R. K. Terminologia Sobre a deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (coord.). *Mídia e deficiência*. Brasília, DF: Andi: Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SHARMA, U.; FORLIN, C.; LOREMAN, T. *et al.* Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, Marysville, v. 21, n. 2, p. 80-93, 2006.
- SILVA, L. M. *Diferenças negadas: o preconceito aos estudantes com deficiência visual*. Salvador: EdUNEB, 2008.
- TANNÚS-VALADÃO, G. *Planejamento educacional individualizado: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. “La observación participante; preparación del trabajo de campo”. In: TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1992. p. 31-99.
- TAVARES, J. Relações interpessoais numa escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 94-114.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995. Tomo 5. (Obras completas).
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, C. *Manual sobre desenvolvimento inclusivo para a mídia e profissionais de comunicação*. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2004.

YAMASAKI, A. A. *Violências no contexto escolar: um olhar Freiriano*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Belo Horizonte, v. 16, n. 45, p. 145-164, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.

ESTE LIVRO foi publicado no formato 150 x 220 mm

Miolo impresso na EDUFBA

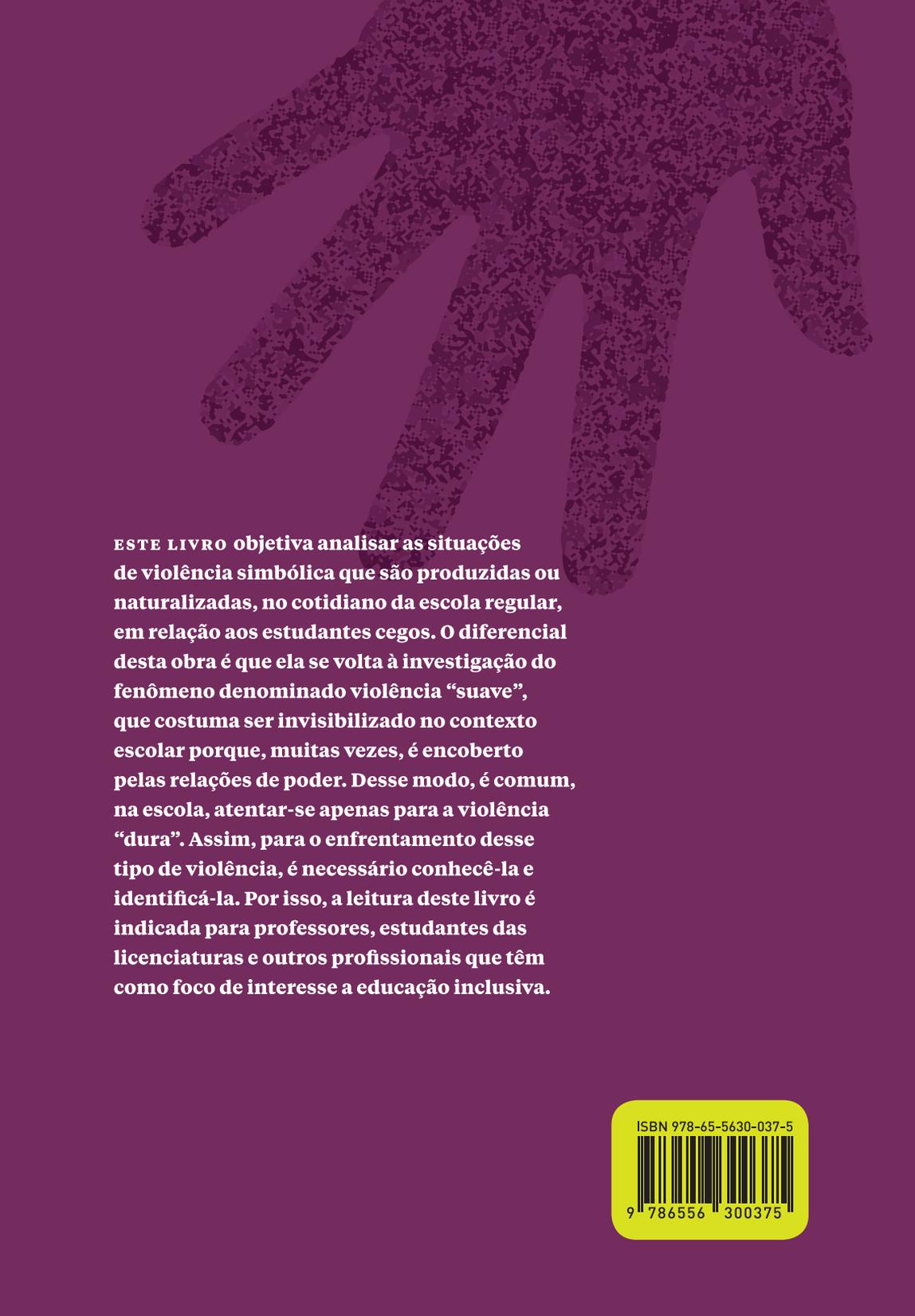
Impressão de capa e o acabamento na Gráfica 3

Tiragem de 300 exemplares

Miolo em papel Alta Alvura 75 g/m²

Capa em papel Cartão Supremo 300 g/m²

Tipografia composta de Averia Libre e Calluna e Calluna Sans.



ESTE LIVRO objetiva analisar as situações de violência simbólica que são produzidas ou naturalizadas, no cotidiano da escola regular, em relação aos estudantes cegos. O diferencial desta obra é que ela se volta à investigação do fenômeno denominado violência “suave”, que costuma ser invisibilizado no contexto escolar porque, muitas vezes, é encoberto pelas relações de poder. Desse modo, é comum, na escola, atentar-se apenas para a violência “dura”. Assim, para o enfrentamento desse tipo de violência, é necessário conhecê-la e identificá-la. Por isso, a leitura deste livro é indicada para professores, estudantes das licenciaturas e outros profissionais que têm como foco de interesse a educação inclusiva.

ISBN 978-65-5630-037-5



9 786556 300375