



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA/PPEB

LARISSA OLIVEIRA MESQUITA RIBEIRO

**EDUCANDOS CEGOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM
BELÉM/PA E SUAS VIVÊNCIAS NA ESCOLA**

BELÉM-PA
2022

LARISSA OLIVEIRA MESQUITA RIBEIRO

**EDUCANDOS CEGOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM
BELÉM/PA E SUAS VIVÊNCIAS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), na linha de Currículo da Educação Básica, do Núcleo de Estudo Transdisciplinar em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita

BELÉM-PA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R484e Ribeiro, Larissa Oliveira Mesquita.
EDUCANDOS CEGOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO EM BELÉM/PA E SUAS VIVÊNCIAS
NA ESCOLA / Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro. — 2022.
188 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2022.

1. Escola. 2. Espaço vivido. 3. Inclusão escolar. 4.
Educandos Cegos. I. Título.

CDD 370

LARISSA OLIVEIRA MESQUITA RIBEIRO

**EDUCANDOS CEGOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM
BELÉM/PA E SUAS VIVÊNCIAS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), na linha de Currículo da Educação Básica, do Núcleo de Estudo Transdisciplinar em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita

Data da defesa: 28/06/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica/
PPEB/UFPA

Prof. Dr. Leandro Passarinho Reis Júnior (Examinador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGP/UFPA

Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN / Programa de
Pós-graduação em Educação/UFRN



*Dedico este estudo à minha amada filha **Letícia** e ao meu esposo **Willame**, por todo amor, incentivo, companheirismo e compreensão. Nada disso teria sentido se vocês não existissem em minha vida.*

Amo vocês!

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por todo seu amor e desígnios em minha vida. Tudo isso só foi possível de ser vivido por que o Senhor esteve comigo durante essa caminhada.

Agradeço a interseção de **Maria**, mãe santíssima, por todo cuidado e proteção, por não ter me deixado desanimar, mesmo nos momentos de aflição e ansiedade. Maria sempre passou na frente!

Agradeço imensamente a minha querida orientadora, **Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita**, por todos os encaminhamentos, pela confiança, pelas discussões que delinearão meu processo formativo. Muito obrigada por tudo!

Aos colegas da minha turma (2020) pelas ricas trocas de experiências. Especialmente, aos amigos, **Tadeu e Suziane**, pelos momentos de descontração e por todas as vezes que compartilhamos o desafio de desenvolver os trabalhos das disciplinas e apresentá-los. Obrigada!

Um agradecimento especial, a **Suzi**, amiga querida, por seguir comigo essa jornada. Nossas conversas intermináveis foram fundamentais para que uma pudesse dar força para outra. Obrigada, Suzi!

Gostaria de agradecer ao **Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA** por todo suporte, em especial aos professores do programa que tive o prazer de conhecer durante as disciplinas. São eles: **José Bittencourt da Silva, Marcio Antônio Raiol dos Santos, Maria de Fátima Matos de Sousa, Daniele Dorotéia Rocha de Lima e Genylton Odilon Rego da Rocha**.

À **Profa. Dra. Vilma Nonato de Brício**, com a qual tive o prazer de realizar as atividades didático-pedagógicas concernentes ao Estágio de Docência junto à disciplina Currículo, Diversidade e Diferença, do Curso de Especialização em Currículo da Educação Básica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - **Capes**, pela possibilidade de realizar a pesquisa com apoio financeiro por meio de bolsa de estudo.

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão - INCLUDERE**, pelo longo percurso de descobertas e aprendizagens.

Um agradecimento especial às meninas do grupo de pesquisa, **Ângela, Mônica, Mara, Lyanny, Bianca e Luciana**, por toda a troca de conhecimentos e ensinamentos.

À minha banca examinadora, **Prof. Dr. Leandro Passarinho** (Examinador interno - UFPA) e **Profa. Dra. Luzia Guacira** (Examinadora externa - UFRN), pela disponibilidade em ler a minha pesquisa e pelas grandes contribuições enriquecedoras desde a qualificação.

À minha **família**, não tenho palavras suficientes para mensurar o quanto eu sou grata por tê-los por perto. Direciono meus agradecimentos para eles daqui por diante.

Meus pais, **Mário Mesquita** e **Natália Mesquita**, por todo apoio, incentivo e cuidados. Nada disso seria possível se eu não tivesse vocês comigo.

Meu **pai**, mesmo sem entender muito desse processo exaustivo, sempre me apoiou e esteve comigo quando mais precisei. Amo você, pai!

Um agradecimento especial para minha **mãe**, mulher forte que sempre esteve ao meu lado cuidando de todos da minha família, em especial da minha filha, por muitas vezes que precisei me ausentar do compromisso da maternidade, sempre pude contar com a pessoa que mais confio nessa vida, minha amada mãe. Amo você!

À minha irmã, **Luana**, que mesmo morando longe, esteve por perto, mesmo que virtualmente. Sempre torceu por mim. Saudades, Lú!

Aos amores da titia, **Luiza** (meu primeiro amor), os gêmeos **Manuela** e **Miguel**, e o mais novo membro da família, **Leonardo**. Obrigada por me proporcionarem momentos de descontração. Amo vocês infinitamente!

Ao meu cunhado **Daniel Pina**, por toda paciência. Sempre que precisei de seu auxílio na Língua Inglesa, você prontamente me atendia. Vou logo avisando que os resumos não se encerram por aqui. Sou eternamente grata!

Agradeço ao meu sogro, **Valdeci**, por todo carinho em forma das acolhidas nos almoços de domingo em Castanhal.

Ao meu cunhado **Aldo** e sua esposa, por terem confiado a mim (durante o processo de escrita da dissertação) e meu esposo, o compromisso de serem padrinhos do seu filho mais novo.

Aos meus sobrinhos, **Eduardo** e **Henrique** (meu afilhado) por me proporcionarem ser tia novamente de meninos.

Finalizo os meus agradecimentos com lágrimas nos olhos por falar de duas pessoas que são meu porto seguro, meu alicerce, meus amores.

Minha amada filha, **Letícia Ribeiro**, razão do meu viver. Menina meiga, carinhosa e encantadora, meu “grudinho”. Olhar para você era o que me dava forças para seguir adiante. Tudo que eu faço é para você, e por você. Amo-te infinitamente!

Ao meu querido esposo **Willame Ribeiro**, por me acompanhar nas idas e vindas à universidade, nas entrevistas, nas idas às escolas (foram várias escolas, em diversos bairros de Belém). Por sempre estar presente quando eu mais precisei. Obrigada pela paciência, companheirismo, cuidados e encorajamento. Se não fosse pelo seu incentivo, acredito que nada disso teria acontecido. Te amo!

A todos vocês, **Muito Obrigada!**

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPa). Sua temática consiste nas “vivências de educandos cegos na escola, mediante a compressão da escola como espaço vivido”. O objeto de investigação refere-se à escola como espaço vivido por educandos cegos matriculados no ensino médio da rede estadual em Belém/PA. A pesquisa se desenvolveu em torno da seguinte pergunta central: Como os educandos cegos matriculados no ensino médio da rede estadual de ensino de Belém do Pará representam suas vivências na escola? Tal problema se desdobrou nas seguintes questões norteadoras: Que aspectos e/ou vivências são sinalizados como significativos, positiva ou negativamente, sobre a escola? Que expectativas os educandos cegos possuem sobre a escola a partir da sua vivência na educação básica? Diante das questões expostas, o objetivo geral da pesquisa consistiu em: Analisar, com base na compreensão da escola como espaço vivido, as representações de educandos cegos do ensino médio da rede estadual de Belém/PA sobre a escola, a partir de suas vivências na educação básica. De forma mais específica, o trabalho objetivou: Identificar os aspectos e/ou vivências sinalizados como significativos, positiva ou negativamente, sobre a escola; Verificar as expectativas que os educandos cegos possuem sobre a escola mediante sua vivência escolar. A pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo descritiva e exploratória. Fez-se o uso de entrevistas semiestruturadas com três educandos cegos matriculados nos anos finais do ensino médio. A análise das entrevistas se deu através da técnica da Análise de Conteúdo. A dissertação consistiu em duas etapas principais. Na primeira, realizou-se o levantamento dos dados bibliográficos e documentais. Foi feita a demarcação conceitual do espaço vivido e como esse conceito se aplica na escola. Parte da coleta de dados foi sistematizada por meio das informações fornecidas pela rede estadual de ensino de Belém, com relação ao quantitativo de alunos e as escolas onde esses alunos estão matriculados. A segunda etapa dedicou-se à coleta direta de dados com os sujeitos envolvidos na problemática da pesquisa, desenvolvida mediante a realização das entrevistas. Os resultados da pesquisa demonstram a importância da concepção de espaço vivido para a compreensão da realidade da escola os avanços nas políticas de inclusão e as fragilidades ainda presentes na escola para receber os alunos cegos. Desse modo, as representações dos educandos cegos sobre a escola são relevadoras da complexidade da sua própria realidade na escola. Os relatos dos alunos cegos não revelam posições extremas e absolutas, que poderiam se exprimir na caracterização da escola como algo essencialmente positivo ou negativo. Ao contrário disso, as representações dos educandos cegos são expositoras de uma escola contraditória, que consegue simbolizar a esperança e a inoperância, o prazer e a dor, a socialização e o isolamento, a inclusão e a exclusão.

Palavras-chave: Espaço vivido; Escola; Educandos Cegos; Inclusão.

ABSTRACT

This research was developed in the Master's course of the Graduate Program in Curriculum and Management of the Basic School (PPEB/UFPA). Its theme consists of the “experiences of blind students at school, through the understanding of the school as a lived space”. The object of investigation refers to the school as a space lived by blind students enrolled in high school in the state network in Belém/PA. The research was developed around the following central question: How do blind students enrolled in high school in the state education network of Belém do Pará represent their experiences at school? This problem unfolded in the following guiding questions: What aspects and/or experiences are signaled as significant, positively or negatively, about the school? What expectations do blind students have about the school from their experience in basic education? In view of the above issues, the general objective of the research consisted of: Analyzing, based on the understanding of the school as a lived space, the representations of blind high school students from the state network of Belém/PA about the school, from their experiences in the basic education. More specifically, the work aimed to: Identify the aspects and/or experiences signaled as significant, positively or negatively, about the school; To verify the expectations that blind students have about the school through their school experience. The research has a qualitative approach, descriptive and exploratory. Semi-structured interviews were used with three blind students enrolled in the final years of high school. The analysis of the interviews took place through the technique of Content Analysis. The dissertation consisted of two main stages. In the first, a survey of bibliographic and documentary data was carried out. The conceptual demarcation of the lived space and how this concept is applied in the school was made. Part of the data collection was systematized through information provided by the state education network in Belém, regarding the number of students and the schools where these students are enrolled. The second stage was dedicated to the direct collection of data with the subjects involved in the research problem, developed through interviews. The research results demonstrate the importance of the concept of lived space for understanding the reality of the school, the advances in inclusion policies and the weaknesses still present in the school to receive blind students. In this way, the representations of blind students about the school reveal the complexity of their own reality at school. The reports of blind students do not reveal extreme and absolute positions, which could be expressed in the characterization of the school as something essentially positive or negative. On the contrary, the representations of blind students show a contradictory school, which manages to symbolize hope and inoperability, pleasure and pain, socialization and isolation, inclusion and exclusion.

Keywords: Lived Space; School; Blind students; Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01.	Etapas e procedimentos da pesquisa	36
Figura 02.	Técnicas de análise de conteúdo	44
Figura 03.	Etapas da educação básica	66
Figura 04.	Estrutura do globo ocular	94
Figura 05.	Fachada do Instituto Benjamim Constant	95
Figura 06.	Cela Braille (A) e Alfabeto Braille (B)	97
Figura 07.	Reglete/punção (A) e máquina Braille (B)	98
Figura 08.	Unidade Técnica José Alvares de Azevedo	100
Figura 09.	Mapa da Região Metropolitana de Belém	117
Figura 10.	Belém. Porcentagens de matrículas segundo as redes de ensino. 2017 – 2019	120
Figura 11.	Belém. Média de matrículas nas etapas da educação básica. 2017 – 2019	122
Figura 12.	Regiões Brasileiras. Proporção de pessoas com deficiência visual	125
Figura 13.	Belém. Matrículas por etapas de ensino na educação especial. 2017 – 2019	128
Figura 14.	Belém. Mapa das escolas da rede estadual de Belém com matrículas de educandos cegos no ensino médio. 2020	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 01.	Pesquisa de termos chave no banco de teses e dissertações da Capes	17
Quadro 02.	Modalidades da educação básica	27
Quadro 03.	Matrículas na Educação Especial na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em Brasil, Pará/ Belém (INEP, 2017; 2018; 2019)	28
Quadro 04.	Levantamento bibliográfico	37
Quadro 05.	Levantamento documental	39
Quadro 06.	Pré-indicadores e indicadores de análise – Dados das entrevistas	46
Quadro 07.	Unidades temáticas e categorias de análise - Dados das entrevistas	47
Quadro 08.	Caracterização dos educandos cegos entrevistados	49
Quadro 09.	Dimensões do Espaço segundo Henri Lefebvre	61
Quadro 10.	Definição da escola a partir de três dimensões	64
Quadro 11.	Documentos internacionais relativos à inclusão escolar e aos direitos das pessoas com deficiência	81
Quadro 12.	Legislações federais brasileiras que dispõem sobre a inclusão educacional	83
Quadro 13.	Decretos federais brasileiros referentes à inclusão educacional	85
Quadro 14.	Portarias, Resoluções Federais Brasileiras e Documentos da Rede Estadual de ensino de Belém e do estado do Pará, referentes à educação especial/inclusiva	87
Quadro 15.	Causas mais frequentes	93
Quadro 16.	Cronologia da criação de institutos após a criação do Instituto Benjamim Constant	98
Quadro 17.	Seis dimensões da Acessibilidade	103
Quadro 18.	Materiais escolares para alunos com deficiência visual	105
Quadro 19.	Trabalhos pesquisados que relatam algumas dificuldades de educandos com deficiência visual no contexto educacional	109
Quadro 20.	Belém. Escolas da rede estadual de ensino com matrículas de educandos cegos no ensino médio/2020	133
Quadro 21.	Belém. Escolas da rede estadual de ensino com matrículas de alunos cegos: complexidade da gestão. 2019	134
Quadro 22.	Belém. Escolas da rede estadual de ensino com matrículas de alunos cegos: aspectos de inclusão. 2019	136
Quadro 23.	Belém. Escolas da rede estadual de ensino com matrículas de alunos cegos: organização. 2019	138
Quadro 24.	Belém. Escolas da rede estadual de ensino com matrículas de alunos cegos: espaços de aprendizagem e equipamentos. 2019	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 01.	Brasil. População residente com alguma deficiência e com deficiência visual. 2010	108
Tabela 02.	Belém. Número de matrículas em Belém na educação básica (urbano e rural). 2017 – 2019	118
Tabela 03.	Belém. Matrículas segundo as redes de ensino e etapas da educação básica. 2017 – 2019	119
Tabela 04.	Pará/Belém. População residente com alguma deficiência e com deficiência visual. 2010	124
Tabela 05.	Belém. Número de matrículas da educação especial (classes comuns e exclusivas) por etapas e modalidades de ensino. 2017 – 2019 (todas as redes de ensino)	127
Tabela 06.	Belém. Número de Matrículas da educação especial (classes comuns e exclusivas) por redes de ensino (urbano e rural). 2017 – 2019 (todas as redes de ensino)	128
Tabela 07.	Belém. Número de Matrículas da educação especial (classes comuns e exclusivas) por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. 2017 – 2019 (todas as redes de ensino)	129
Tabela 08.	Belém. Rede estadual de ensino/2020. Matrículas de alunos com deficiência visual	130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGPD	Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEES	Coordenadoria de Educação Especial
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes
DV	Deficiente visual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da educação
NEB	Núcleo de Estudo Transdisciplinar em Educação Básica
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Estado do Pará
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPEB	Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 CAMINHOS INICIAIS	15
1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	20
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	31
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	31
1.4.1 Os educandos cegos: conhecendo e reconhecendo os sujeitos da pesquisa	47
2. A ESCOLA COMO ESPAÇO VIVIDO	54
2.1 O ESPAÇO VIVIDO: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS	54
2.2 ESCOLA: ESPAÇO-TEMPO DE VIVÊNCIAS	64
2.2.1 A escola e o vivido	69
2.2.2 Aspectos da escola como espaço vivido	72
3. A INCLUSÃO DE PESSOAS CEGAS NA ESCOLA REGULAR	79
3.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS LEGAIS E TEÓRICOS	79
3.2 O EDUCANDO CEGO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR	93
3.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIREITO DO EDUCANDO CEGO	107
4. EDUCANDOS CEGOS EM BELÉM DO PARÁ	116
4.1 BELÉM COMO CENÁRIO GEOGRÁFICO E EDUCACIONAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	116
4.2 PANORAMA DA INSERÇÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE BELÉM/PARÁ	124
5. VIVÊNCIAS ESCOLARES DE EDUCANDOS CEGOS	145
5.1 ENTRE BARREIRAS E SUPERAÇÕES – VIVÊNCIAS DE EDUCANDOS CEGOS.....	145
5.1.1 Acessibilidade Arquitetônica	146
5.1.2 Acessibilidade Pedagógica	151
5.1.3 Acessibilidade Atitudinal	154
5.2 EXPECTATIVAS SOBRE O VIVIDO – A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO.....	157
5.2.1 Afetividade	158
5.2.2 Aprendizagens	160
5.2.3 Melhoria da condição de vida	163
6. CONCLUSÃO	167
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE	188

1. INTRODUÇÃO

Esta seção introdutória tem por finalidade apresentar os elementos e aspectos fundamentais da pesquisa, que foi desenvolvida durante o curso de mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPEB/NEB/UFPA), na linha de Currículo da Educação Básica. Tema da pesquisa, objeto de estudo, problema de pesquisa, objetivos e percurso metodológico são apresentados no texto que segue.

1.1 CAMINHOS INICIAIS

A temática desta pesquisa consiste nas “vivências de educandos cegos na escola, mediante a compressão da escola como espaço vivido”. Sua definição resulta das atividades de orientação desenvolvidas no âmbito do programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), bem como das experiências vivenciadas ao longo de minha trajetória acadêmica. A proposta da pesquisa situa-se na análise das vivências de educandos cegos matriculados nos anos finais do ensino médio de escolas da rede estadual de ensino de Belém. Possuindo como eixo principal a escola enquanto espaço vivido pelo educando cego.

Contudo, antes de se argumentar sobre a validade e a relevância desse trabalho é pertinente esclarecer as motivações que envolvem a proposição do estudo. As discussões a respeito do educando com deficiente visual, mais especificamente o educando cego, a escola e o espaço vivido, estão ligadas às minhas afinidades enquanto pesquisadora e professora e foi objeto de preocupação tanto na graduação quanto na pós-graduação lato sensu.

Em 2010, durante a graduação no curso de Pedagogia, surgiu a oportunidade de estágio em uma escola da rede privada de ensino em Belém, onde foi possível conhecer e vivenciar a rotina dos alunos da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. Durante esse período de estágio, que durou cerca de dois anos, as experiências e estratégias de ensino vivenciadas naquela escola foram de grande valia a compreensão da realidade de uma escola da rede privada, bem como os sujeitos ali inseridos.

Logo depois iniciei outro estágio, dessa vez na rede municipal de ensino, que levou a várias inquietações, principalmente pelas substanciais diferenças em relação à escola anteriormente vivenciada. Nesse contexto foi desenvolvido meu trabalho de conclusão de curso da graduação em pedagogia, cujos objetivos não se voltavam a críticas às metodologias dos docentes e nem às escolas, mas sim visava analisar como os espaços de vivências dos alunos das diferentes escolas, se eram levados em consideração na prática docente. A partir

dessa investigação tem início às preocupações em torno do espaço vivido em minha trajetória acadêmica, o que alcançou um maior aprofundamento mediante a realização de uma segunda graduação, a licenciatura em geografia.

No decorrer da especialização em Educação Especial na perspectiva da Inclusão, concluída em 2014, realizei a disciplina *Mediação Pedagógica para o Deficiente Visual*, na qual se discutiram práticas pedagógicas e inclusão de alunos com deficiência visual na escola, bem como experiências instigadoras como visitas à Unidade Técnica José Álvares de Azevedo, instituto de referência que trabalha com a educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual em Belém, onde, mais tarde, cursei o Braille e o curso Orientação e Mobilidade.

O curso de Braille, de suma importância para professores e alunos, foi fundamental para minha formação acadêmica. Por meio do sistema Braille o aluno cego consegue ter a sua independência com relação à leitura e a escrita, ou seja, quanto a sua comunicação e socialização. Sendo este sistema essencial para a educação inclusiva na escola. Da mesma forma, o curso de Orientação e Mobilidade, permitiu-me vivenciar a condição de não enxergar por algumas horas. Essas experiências, sem dúvida, foram indispensáveis na motivação para se buscar novos conhecimentos sobre a deficiência visual.

A proposta de pesquisa aqui apresentada, é tributária dessa trajetória e remete a uma junção entre os objetos das investigações mais relevantes que desenvolvi até então, a análise do espaço vivido, durante a graduação, e os estudos relativos às pessoas com deficiência visual, realizada no âmbito da pós-graduação lato sensu.

Para além da coerência com a trajetória acadêmica já exposta, essa pesquisa encontra as justificativas para o seu desenvolvimento nos seguintes fatores:

a) Do ponto de vista acadêmico:

O acúmulo de estudos científicos a respeito da inserção de alunos com deficiências no ensino regular é não só desejável, mas fundamental, pois, se por si só, o ensino no âmbito da educação básica já é permeado por muitas dificuldades e entraves, a realidade daqueles que possuem deficiências, como a visual, na escola apresenta desafios muito maiores. O que gera a necessidade de uma melhor compreensão da realidade desse educando, indo além da busca apenas de inseri-lo formalmente na escola, considerando suas particularidades, como àquelas relacionadas à vivência do espaço, aqui enfatizada.

Com a finalidade de atestar a relevância e a demanda pela análise do objeto em questão, tendo em vista a sua originalidade, foi realizado um levantamento das produções

disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, utilizando os termos chave: espaço vivido, vivido, espaço escolar, deficiente visual, aluno cego e educando cego (quadro 01).

Quadro 01. Pesquisa de termos chave no banco de teses e dissertações da Capes

TERMOS	Espaço vivido	Vivido	Espaço escolar	Deficiente visual	Aluno cego	Educando cego
QUANTIDADES	28	0	174	3611	90	05

Fonte: Elaborado pela autora em 2020.

Considerando que a pesquisa possui duas bases principais em termos teóricos, espaço vivido e educando cego, a esses conceitos principais foram somados, para efeitos de maior precisão na busca, outras noções ou termos a eles associados, vivido e espaço escolar, relativo ao espaço vivido, e deficiente visual e aluno cego, referente aos educandos cegos.

Inicialmente, ao utilizar a busca no catálogo de teses da CAPES com o termo espaço vivido, aplicando o filtro *Grande Área de Conhecimento - Ciências Humanas*, apareceram 36.055 (trinta e seis mil e cinquenta e cinco) resultados. Ao continuar as buscas em torno desse conceito, agora aplicando o filtro para a *Área de Conhecimento - Educação Especial*, observou-se que este número se reduz significativamente, aparecendo apenas 28 (vinte e oito) trabalhos. Entretanto, é importante esclarecer que ao se analisar os trabalhos notou-se que a efetiva aplicação do conceito de espaço vivido, ou mesmo da realidade a que ele se refere, não se faz presente, ou seja, os trabalhos estão relacionados a temas variados da educação especial.

Para confirmar esse resultado, foi realizada uma nova busca usando apenas o termo “vivido” e, com a aplicação novamente do filtro *Educação Especial*, o resultado foi 0 (zero), isto é, de fato não se encontrou dissertações e teses com foco na temática do espaço vivido em sua conexão com a Educação Especial. Em relação ao espaço escolar de uma forma ampla, encontrou-se 174 (cento e setenta e quatro) trabalhos, contudo, parte significativa deles não tinha de fato um enfoque a partir da concepção de espaço, apenas fazia referência a algum contexto espacial mais específico.

Mas, voltando à questão do espaço vivido, dos 28 (vinte e oito) resultados encontrados selecionamos os três que mais se aproximavam da pesquisa aqui proposta. A dissertação de Birão (2015) teve como objetivo analisar as contribuições de um programa educacional de introdução à linguagem cartográfica tátil para alunos com cegueira, possuindo as seguintes

palavras-chave: Educação especial; Cartografia; Cegueira; Geografia, Linguagem cartográfica; Cartografia tátil.

A dissertação de Felício (2017) analisou as concepções e atuação de professores do Ensino Médio frente aos alunos público-alvo da educação especial, e tinha as seguintes palavras-chave: Educação Especial; Ensino Médio; Inclusão Escolar; Atuação Docente. Por fim, França (2008) buscou em sua dissertação caracterizar a interação social de crianças cegas que receberam ou não estimulação constante e especializada, caracterizando também a interação social de crianças cegas e videntes. Apresentou como palavras-chaves: Inclusão; interação social; crianças cegas; brincadeiras; desenvolvimento motor.

Esses foram os trabalhos que mais se aproximaram da temática da pesquisa, mais especificamente do conceito de espaço vivido a partir de temática relativa à educação especial. No entanto, como se pôde observar, os trabalhos têm apenas temáticas voltadas a inclusão, educação especial e deficiência visual e não desenvolvem nenhum debate mais específico a respeito do espaço vivido, ou mesmo em relação ao seu conteúdo.

Ao se fazer a pesquisa a partir do outro termo chave do trabalho, “educando cego”, com a aplicação do filtro *Educação Especial*, o resultado foi apenas 5 (cinco) trabalhos, mas como é possível a utilização de outros termos para se referir a mesma concepção, usou-se também a expressão “aluno cego”, gerando 90 (noventa) trabalhos como resultado. Apenas quando se utiliza, com o mesmo filtro, o conceito de “deficiente visual” tem-se números mais elevados, 3611 (três mil seiscentos e onze) trabalhos, já que se trata de terminologia mais ampla, abarcando também a baixa visão.

Portanto, os resultados da pesquisa no banco de teses e dissertação da Capes reforçam a originalidade e a importância da pesquisa proposta, pois, considerando os termos isoladamente os resultados não foram numericamente expressivos. O que se reforça quando se consideram os dois conceitos principais, espaço vivido e educando cego, de forma articulada, o que não foi encontrado em nenhum trabalho. Ao se considerar a realidade concreta pesquisada, Belém do Pará, isso se afirma ainda mais. Nesses termos, é possível sustentar, com segurança, a originalidade e o ineditismo da pesquisa, o que remete a sua relevância no campo acadêmico.

b) Do ponto de vista social

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), as pessoas com deficiência passam a ter pleno direito de

inserção na escola e de acesso a uma educação digna. Nesse sentido, a inclusão nas escolas ganhou grandes contribuições com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que caracteriza, em seu Artigo 205, a inclusão como princípio da inserção do aluno deficiente no âmbito social e escolar, entretanto, isso não encerra a questão, já que a inclusão pressupõe mais que a simples inserção na escola. Nesse sentido, pesquisas empíricas que tenham por objeto a realidade dos alunos com deficiência na educação básica, como está, contribuem para avanços nos mecanismos de inclusão.

Além disso, as problemáticas da vida em sociedade, como as relativas à educação, dificilmente são devidamente respondidas ao ponto de não demandarem novos estudos. Não obstante, a relevância do trabalho se torna mais evidente ao se propor a análise de realidade concreta muito insuficientemente estudada, o educando cego em Belém, especialmente, com essa articulação teórica espaço vivido - deficiente visual (cego) - escola – inclusão.

Segundo o Censo Demográfico Brasileiro de 2010, existem em Belém, 256.256 (duzentos e cinquenta e seis mil, duzentos e cinquenta e seis) pessoas com alguma dificuldade visual, 50.492 (cinquenta mil, quatrocentos e noventa e dois) com grande dificuldade visual e 3.785 (três mil, setecentos e oitenta e cinco) que não conseguem de modo algum enxergar (IBGE, 2010). Esses números expressivos são mais um demonstrativo da grande relevância social da pesquisa, principalmente com o intuito de se fazer reconhecer a pessoa com deficiência visual como cidadão, tomando ciência de sua importância e participação social no município de Belém.

As reflexões a respeito dessa problemática, por mais que sejam importantes em qualquer cidade ou escola onde haja alunos cegos, em Belém ganha contornos especiais, principalmente por ser uma grande metrópole da Amazônia e diante dos profundos problemas vivenciados pelos serviços públicos, o que, obviamente, inclui a educação e as perspectivas de uma educação inclusiva que precisam ser melhor estudadas.

Desenvolvidos esses argumentos e demonstrada a relevância da pesquisa, já é possível apresentar com maior clareza seu objeto de investigação: **A escola enquanto espaço vivido por educandos cegos matriculados no ensino médio da rede estadual em Belém/PA.**

Esse objeto guarda contribuições tanto ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, como um todo, quanto à linha de pesquisa Currículo da Educação Básica, em particular, pois realça debates indispensáveis à compreensão do currículo e às suas políticas como a diversidade dos sujeitos, de culturas, de espaços e de vivências na escola, além, é claro, da relação entre currículo e inclusão. Nesses termos, e considerando a

relevância acadêmica e social já discutida, essa pesquisa demonstra potencial de enriquecimento das contribuições do Programa e da citada linha nesses mesmos aspectos.

1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Partindo de uma perspectiva de inclusão e considerando os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, que se fundamentam em uma concepção de educação de qualidade para todos, valorizando a diversidade dos educandos com deficiência, a escola deve garantir a permanência e o acesso do educando com deficiência visual nas classes regulares de ensino da mesma forma que assegura aos demais. Com os mesmos direitos e deveres e valorizando, acima de tudo, as diferenças de cada um. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Como enfatiza Mesquita (2013), é importante compreender que a inclusão educacional de alunos com deficiência torna-se a base da organização escolar, estando inserida em seus diversos âmbitos: gestão, coordenação e docência. Bem como em suas diferentes dimensões: jurídica, administrativa, financeira, infraestrutural e pedagógica. A autora destaca ainda que o objetivo é qualificar o processo de ensino-aprendizagem e que a educação inclusiva se conformaria “no equilíbrio (não de forma simétrica, mas numa relação intrínseca e de interdependência) entre a igualdade e a diferença, o comum e o diverso, o homogêneo e o heterogêneo, compreendidos como pares dialéticos” (p. 27).

O fortalecimento da inclusão de alunos cegos na escola ganha uma dimensão mais ampla, assegurada por lei. As escolas devem atender às especificidades de cada aluno e de seu desenvolvimento. No mesmo sentido indicado por Freire (2002) em relação à necessidade de aproveitar a experiência dos educandos de classes populares, os alunos cegos, também repletos de conhecimentos e de vivências, precisam estar de fato inclusos na escola. Os educandos com deficiência visual, assim como aqueles com outras deficiências, devem estar inclusos no sistema regular de ensino, atendendo aos princípios da educação inclusiva e de uma escola para todos.

Contudo, é fundamental destacar que a inclusão e a exclusão escolar são fatores que estão relacionados com a escola, mesmo quando não resultam de sua ação deliberada, por isso

é importante considerar os condicionantes do processo de inclusão frente à necessidade de revisão de conceitos e definições, que, muitas vezes, acabam culpando única e exclusivamente a escola, no contexto de visões negativas enraizadas na sociedade.

Dessa forma, os mais diversos aspectos da escola, como a inclusão e a sua negação, a exclusão, são compostos a partir de fatores diversos e não a partir de um único vetor. Para exemplificar esses variados determinantes da escola, vale a pena citar as considerações de Paro (2016) com relação aos condicionantes da participação no contexto escolar.

Segundo ele, a esse respeito existem quatro segmentos distintos: condicionantes materiais (referem-se especificamente às condições em que se desenvolvem as práticas na escola, estando relacionadas, muitas vezes, à estrutura física, material e pedagógica da escola); condicionantes institucionais (tratam de questões políticas e institucionais da escola, como as tomadas de decisão); condicionantes político-sociais (abordam questões sobre a diversidade de interesses dos grupos que se relacionam na escola, interesses sociais e estratégicos por parte de docentes, funcionários, alunos e pais); e condicionantes ideológicos (condizentes às ideologias, aos paradigmas e ao conjunto de ideias que influenciam a prática social na escola).

Da mesma forma, o processo de inclusão escolar possui condicionantes diversos e se associam, em grande medida, a aspectos semelhantes a estes apontados por Paro (2016) para a questão da participação na escola. Além disso, é sempre conveniente enfatizar que a inclusão não se restringe à presença no espaço escolar, envolve a forma como esses educandos desenvolvem suas relações com a escola, como são tratados, como se comportam, como se sentem e como desenvolvem as atividades, enfim, como vivenciam a escola e o significado que isso tem para eles.

É justamente essa compreensão a respeito da escola e das diversas relações que a compõem que está na base da utilização da concepção de espaço vivido, como aqui proposto, enquanto ferramenta teórica indispensável à interpretação da realidade dos educandos cegos na escola. Segundo Gomes (2003, p. 317),

[...] o espaço é cotidianamente apropriado pelos grupos sociais que nele habitam e lhe conferem dimensões simbólicas e estéticas [...]. Assim, olhar o espaço sob um ângulo objetivo e generalizador é arriscar deixar de lado toda uma série de aspectos que dão sentido e espessura a ele, tais como o sentimento de pertencimento, as imagens dos lugares, a dinâmica identitária, a experiência estética etc.

Desse modo, a concepção de espaço vivido valoriza a experiência dos sujeitos, o seu cotidiano e as especificidades que o compõem. Não necessariamente este conceito estabelece uma oposição à concepção do espaço desenvolvida por Santos (1999), onde este aparece

como um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações; pois pode muito bem valorizar os elementos ressaltados pelo autor, contudo, na perspectiva do vivido, ou seja, da vivência imediata do sujeito.

Segundo Lefebvre (2013), o espaço vivido consiste numa dimensão do espaço social, que é caracterizado por meio da triplicidade: *Percebido, Concebido e Vivido* (prática do espaço - representação do espaço – espaço de representação), que são um conjunto de dimensões indissociáveis do espaço. De acordo com a tríade lefebvriana, essas três categorizações do espaço têm a mesma importância, uma irá depender da outra, sendo assim, o vivido, que aqui se destaca, dependerá das outras categorias espaciais para sua compreensão, os sujeitos influenciam no espaço em que vivem e este influenciará na sociedade, como uma produção mútua.

A utilização da concepção de espaço vivido (espaços de representação), nesses termos, favorece a análise crítica da realidade, ao centra-se na experiência dos sujeitos concretos e ao oportunizar as articulações com as demais dimensões do espaço: a prática espacial (percebido) e as representações do espaço (concebido). Para Lefebvre (2013), os espaços de representação ou espaço vivido, são aqueles dos habitantes, ou seja, onde as transformações ocorrem e os conflitos estão presentes. São nos espaços vividos que emergem os conflitos, as dinâmicas, as angústias, as alegrias, tristezas, sentimentos de pertencimento, sentimentos bons ou ruins, ou seja, um conjunto de representações daquele determinado grupo social que ali vive.

O espaço vivido assim compreendido, muito comumente é apresentado com a nomenclatura de lugar, que, para Carlos (1996, p. 20), “[...] é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. [...] É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo”. A autora prossegue sua análise afirmando que este espaço é o bairro, a praça, a rua e nunca a metrópole ou mesmo a cidade na sua totalidade, “[...] a menos que seja a pequena vila ou cidade – vivida/conhecida/reconhecida em todos os cantos” (p. 20).

Não obstante, alcançar o espaço vivido do aluno, assim caracterizado, não é tarefa tão fácil, principalmente porque este espaço varia de acordo com a vivência do aluno, sendo assim, o mesmo espaço físico pode dar origem a espaços vividos diferenciados pela variação da experiência de cada um. Isso acontece pela correlação existente entre a vivência do indivíduo e fatores como nível de renda da família, grau de instrução dos pais, influências culturais, ou mesmo de uma deficiência, como a visual, que implica em particularidades na

vivência do espaço. Sendo assim, as perspectivas de variabilidade do espaço vivido dos alunos são múltiplas.

Para a análise aqui desenvolvida, centrada em educandos cegos, além dos elementos relativos ao indivíduo e que serão definidores da vivência do espaço, cabe também destaque a condicionantes associadas ao grupo social em particular. Neste sentido, faz-se necessário conhecer a definição de deficiência visual, que está dividida entre a cegueira e a baixa visão, que, por sua vez, pode ser congênita ou adquirida.

As causas de origem congênita podem ser diversas, tais como: retinite pigmentosa, glaucoma e catarata congênita. Dentre essas causas, alguns fatores são mais frequentes como a desnutrição gestacional, toxoplasmose, rubéola, dentre outros. A deficiência visual também pode ser adquirida através de acidentes ou doenças como: deslocamento da retina, catarata, diabetes, traumas oculares e outros. (BRASIL, 2001a).

O Programa de Capacitação de Recursos Humanos/Ensino Fundamental do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, reconhece a baixa visão como uma alteração da capacidade funcional da visão, isso leva a vários fatores: “baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo” (BRASIL, 2001 b, p. 33). Acrescenta ainda que a perda da função visual pode ocorrer em três níveis, severo, moderado ou leve, com a possibilidade de ter fatores ambientais inadequados como influenciadores.

Já a cegueira é a perda total da visão até a ausência de projeção de luz, ou seja, corresponde àquelas pessoas que possuem redução da acuidade visual central. De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 15)

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. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 15).

De acordo com Silva (2014), a deficiência visual é considerada, para fins educacionais, como a perda total ou parcial da visão que varia de acordo com o nível ou acuidade visual do sujeito. A autora destaca ainda que a deficiência visual não provoca alterações nas potencialidades dos educandos, as relações dentro da escola podem ser desenvolvidas e estimuladas, já que o educando com deficiência visual pode responder significativamente aos estímulos que os rodeiam.

Ainda sob o enfoque educacional e seguindo o caderno de saberes e práticas de inclusão do Ministério da educação – MEC (BRASIL, 2003) a cegueira representa a perda total que leva o aluno a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de diversos recursos didáticos e equipamentos necessários para a educação do aluno cego.

Para Silva (2014) as crianças cegas e videntes podem apresentar o mesmo padrão de desenvolvimento dentro da escola, contudo o ritmo da aprendizagem é que vai diferenciar. Isso porque o educando cego aprende de acordo com o espaço a sua volta, ou seja, os espaços que são construídos para melhor receber esse aluno na escola são fundamentalmente importantes nesse processo de ensino-aprendizagem.

Sá, Campos e Silva (2007) reforçam ainda que os sentidos de uma pessoa cega têm as mesmas características e potencialidades de uma pessoa que enxerga, porém é preciso realçar que as informações dos sentidos, como por exemplo, a informação tátil, a informação auditiva, sinestésica e olfativa são bem mais aguçadas e desenvolvidas pelas pessoas cegas, pois, elas recorrem bem mais desses sentidos do que uma pessoa que enxerga, ou seja, os sentidos remanescentes da pessoa com deficiência visual funcionam de forma a compensar a sua perda ou falta de visão.

Segundo Silva (2004, p. 29), Vygotsky “reconhece que a cegueira provoca no indivíduo um processo de compensação ao comprometimento visual, porém essa compensação é vista como um processo social, e não orgânico, como foi atribuído pela abordagem compensatória”, assim, a ausência de um órgão, como no caso na visão, pode ser compensada com o aumento funcional de outros órgãos, a exemplo dos órgãos responsáveis pela audição, tato, olfato e paladar.

Vigotski (2011, p. 07) explica como ocorre essa compensação em relação a um determinado órgão do nosso sentido:

O mecanismo básico da compensação e da supercompensação de um defeito parece ser o seguinte: o defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa “superestrutura psicológica”, que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausente). Um defeito natural organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão. Como resultado disso, surge um quadro singular inesperado: uma pessoa com visão fraca que não lhe permite estar em condições de igualdade com os outros, fato que a torna inferior, concentra sua atenção sobre esse defeito e dirige toda sua atividade neuropsicológica para o defeito. Essa visão fraca desenvolve uma capacidade especial de fazer o máximo uso da informação que recebe visualmente de modo a tornar-se uma pessoa cuja visão seja central em seu trabalho - um artista, um desenhista e assim por diante (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 222).

A pessoa com deficiência visual “percebe coisas e ambientes e adquire informações por meio do tato, da audição, do paladar, do olfato, dos sentidos” (SILVA, 2014, p. 56). O aluno cego, por ter ausência de percepção de imagens, necessita de recursos e estratégias da escola que possibilitem a sua interação com o meio através dos sentidos remanescentes, para a apropriação de conceitos e significados. Já o aluno com baixa visão, por ter o comprometimento do funcionamento da visão, que muitas vezes não é corrigível, necessita de recursos óticos educacionais para elevar ao máximo a sua capacidade visual, com vistas a sua autonomia no ambiente escolar.

Além da inserção do educando cego na escola, vale ressaltar que o ambiente escolar deve estar preparado para receber esse aluno, o que remete a uma série de condicionantes, como já discutido. Entender que os alunos cegos não vivem em um mundo “escuro” é o primeiro passo para compreender como esses discentes “enxergam” os espaços a sua volta e, principalmente, entender como representam o espaço escolar a partir de suas vivências.

A inclusão de alunos cegos no sistema regular de ensino vem aumentando a cada ano, ampliando, assim, a necessidade da escola em estar preparada para receber esses alunos de forma inclusiva, acolhedora e afetuosa. “A inclusão não é simplesmente aproximação física, estar junto, mas a possibilidade de comunicação-ação-participação” (BRASIL, 2001a, p. 171). Ou seja, garantir que o aluno interaja com o meio, brincando, conhecendo outros alunos, compartilhando outras vivências.

Para Herdeiro (2010, p. 196) “atender as necessidades especiais de determinados alunos é estar atento à diversidade, entendida como todas as variáveis possíveis do aluno com deficiência, que aparece dentro do contexto educativo”. A escola deve trabalhar com a diversidade e para isso se torna necessário proporcionar ao aluno cego melhores condições de aprendizagem e, com isso, adequações devem ser implantadas levando em consideração a necessidade do aluno, “propiciar recursos físicos, ambientais e materiais ao aluno na unidade escolar de atendimento; possibilitar os melhores níveis de comunicação e interação com os profissionais e pessoas que convivem na comunidade escolar; e outros” (BRASIL, 2001b, p. 120).

As escolas, por sua vez, são caracterizadas como instituições de ensino capazes de desenvolver no aluno uma diversidade de conhecimentos, que são responsáveis pela autonomia do educando. Como bem define Callai (2010 p. 27) “escola é a instituição formal que tem em si a responsabilidade de oportunizar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, muito embora, atualmente, a ela sejam atribuídas outras tantas funções”.

Para Callai (2010) a escola se destaca por ser uma instituição da qual todos os sujeitos, em algum momento de suas vidas, fazem parte. Para que o sujeito compreenda o que acontece no seu cotidiano é necessário que ele consiga entender e abstrair aquilo que faz parte de seu dia a dia, o que inclui a escola. O aluno precisa abstrair as questões que acontecem no lugar onde vive e a escola faz parte desse lugar de vivência (CALLAI, 2010).

A contribuição da escola no processo de formação do educando cego vai muito além dos conteúdos que são ministrados em sala de aula. Cabe à escola a formação de sujeitos críticos, conscientes e reflexivos, proporcionar o contato dos alunos com diferentes culturas, histórias, ideologias e lugares, auxiliando no seu desenvolvimento social. Como afirma Callai (2010, p. 34):

[...] a escola deve ser a geradora de motivações para estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens, e o professor é mediador desse processo. Estudar o lugar para compreender o mundo significa aprender a olhar as formas materializadas no espaço que estão expressando as relações existentes entre os homens. Para tanto, é fundamental saber olhar o que é visível buscando as explicações para os acontecimentos. Isso exige um aparato metodológico capaz de instrumentalizar a busca das explicações e referências teóricas para, ao fazer as abstrações, conseguir aprender a desenvolver o pensamento abstrato (CALLAI, 2010, p. 34).

De certo, Callai (2010) assegura que o lugar está presente em diversas formas materializadas no espaço. Com isso, é necessário o olhar diferenciado sobre as coisas a sua volta. Significa entender os acontecimentos presentes no espaço onde se vive, para além das suas condições humanas ou naturais existentes. Assim, faz-se necessário compreender as percepções que são estabelecidas pelos alunos cegos no ambiente escolar, procurando analisar o que ali acontece, pois os alunos cegos, cheios de conhecimentos, trazem diversas peculiaridades que podem ser trabalhadas e desenvolvidas na escola.

De acordo com o Programa de Capacitação de Recursos Humanos/Ensino Fundamental do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, “a inclusão do aluno com deficiência visual nas classes comuns de ensino “deve ser um processo preferencial, com possibilidade de progresso, êxito e condições de desenvolvimento da aprendizagem” (BRASIL, 2001a, p. 98). Neste sentido, é importante salientar as vivências dos educandos cegos na escola, que estão no centro da problemática que dá vida a essa pesquisa, que perpassa pela investigação de uma realidade concreta, Belém do Pará, mais precisamente o espaço vivido de educandos cegos.

Belém, capital do estado do Pará, compõe uma região metropolitana formada por outros seis municípios (Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara, Santa Izabel e

Castanhal). Somente o município de Belém, de acordo com o IBGE (2020), possuía, em 2010, uma população de 1.393.399 habitantes e uma população estimada para 2019 de 1.492.745 habitantes. A importância de Belém, enquanto realidade metropolitana, também vai se expressar no contingente e no atendimento educacional de pessoas com deficiência. Nesse sentido, vale apontar que o estado do Pará, e mais precisamente o município de Belém, dispõe da oferta de educação básica nas esferas municipal e estadual da rede pública, bem como na rede privada de ensino.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), a educação escolar compõe-se de dois níveis de ensino: Educação Básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e Educação superior. A LDB preconiza ainda a oferta das etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), cada etapa da educação básica corresponde uma ou mais modalidades de ensino, sendo elas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância. O quadro 02 apresenta suas definições.

Quadro 02. Modalidades da educação básica

MODALIDADES	DEFINIÇÕES
Educação de Jovens e Adultos	Art. 28. “A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”.
Educação Especial	Art. 29. "A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar”.
Educação Profissional e Tecnológica	Art. 30. “A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância”.
Educação Básica do Campo	Art. 35. “Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região[...].”

Educação Escolar Indígena	Art. 37. “A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente [...]”.
Educação a Distância	Art. 39. “A modalidade Educação a Distância caracteriza-se pela mediação didáticopedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Fonte: Elaboração pela autora com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

A proposta dessa pesquisa, cujo objeto se insere na educação especial ao longo da Educação Básica em Belém do Pará, ganha força mediante a análise dos últimos três Censos Escolares (INEP, 2017, 2018, 2019), cujos dados de matrícula na educação especial estão expostos no quadro 03. Esses dados são fundamentais para a análise aqui apreendida e serão melhor explorados na seção que analisa a consolidação dos dados empíricos da pesquisa.

Quadro 03. Matrículas na Educação Especial na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em Brasil, Pará/ Belém (INEP, 2017; 2018; 2019)

Censo escolar	BRASIL			PARÁ			BELÉM		
	Educação Infantil	Ens. Fundam.	Ens. Médio	Educação Infantil	Ens. Fundam.	Ens. Médio	Educação Infantil	Ens. Fundam.	Ens. Médio
2017	79.749	768.360	94.274	2.531	31.162	2.216	288	4.095	509
2018	91.394	837.993	116.287	2.950	35.281	3.516	317	4.764	680
2019	107.955	885.761	126.029	3.344	38.389	4.420	344	5.402	836

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (INEP, 2017; 2018; 2019).

Um aspecto positivo que pode ser percebido a partir da análise dos dados é que o número de matrículas na educação especial vem aumentando nas etapas infantil, fundamental e médio, nas três escalas apresentadas (Brasil, Pará e Belém). No mesmo sentido, também revela uma constante e significativa ampliação do número de matrículas no ensino fundamental em relação à educação infantil.

Contudo, na contramão dessa tendência positiva, existe uma queda substancial do número de matrículas no ensino médio, quando se compara às matrículas no ensino fundamental, da mesma forma, em escala nacional, estadual e municipal. A compreensão dos

fatores que levam a essa diminuição do número de matrículas na educação especial nos anos finais da educação básica compõe as preocupações desse trabalho mediante a análise das vivências dos educandos cegos na rede estadual de ensino em Belém do Pará.

Considerando o número geral de matrículas de alunos na Educação Básica, de acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2019), no Estado do Pará, há um total de 2.294.276 estudantes matriculados na educação básica. Considerando especificamente a Região Metropolitana de Belém, de acordo com os dados do INEP (2019), o município de Belém possui um total de 304.990 matrículas na educação básica, Ananindeua possui 114.448 matrículas, Benevides possui 18.583 matrículas, Castanhal possui 53.483 matrículas, Marituba possui 31.271 matrículas, Santa Bárbara possui 6.145 matrículas e Santa Izabel possui 18.253 matrículas.

A análise dos dados referentes ao número de matrículas no município de Belém torna-se relevante para esta pesquisa, principalmente por evidenciar que o município estudado se destaca entre aqueles que compõem a região metropolitana, pelo alto índice de matrículas na educação básica, como mostram os dados do INEP (2019). Esse destaque de Belém se estende ao restante do Estado do Pará e se associa a sua condição de núcleo metropolitano, concentrando expressivo contingente populacional, serviços e atividades econômicas, entre outros fatores caracterizadores da metrópole.

Entretanto, sabe-se que mesmo considerando essencial a garantia a todos do direito de frequentar a escola, os desafios que envolvem a educação vão além dessa dimensão muito explorada para apontar avanços significativos na educação brasileira. Uma das questões a se considerar nesse sentido é a qualidade da educação oferecida por estas escolas, principalmente quando se trata de grupos mais específicos, como o dos educandos cegos.

Sendo assim, as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) especificam que o atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência precisa ser elaborado considerando as suas necessidades específicas, eliminando barreiras para a plena participação do educando e visando a autonomia e independência dentro e fora do ambiente escolar.

De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2019), o número de alunos com deficiência matriculados na educação básica no estado do Pará compreende um total de 50.239 estudantes. Sendo importante destacar que parte significativa desses alunos está matriculada em Belém, com 7.533 alunos. Já nos municípios que compõem a região metropolitana de Belém, percebe-se que esse número é bem inferior. Ananindeua tem o total

de 2.422 alunos com deficiência matriculados, Benevides 368, Marituba 889, Castanhal 1.202, Santa Barbará 109 e Santa Izabel 343 alunos com deficiência matriculados na educação básica.

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2019) expõem que em Belém há um total de 49 (quarenta e nove) alunos com cegueira matriculados em escolas básicas, em todos os sistemas de ensino. Por conseguinte, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) define, em seu Art. 59º, que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) considera público-alvo da educação especial os educandos com Deficiência (cegueira, baixa visão, surdocegueira, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência física e múltiplas deficiências), transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Desse modo, observa-se que os dados do INEP (2019) mostram que os alunos cegos estão presentes, de forma considerável, nas escolas de educação básica do município de Belém, mais precisamente nas classes comuns.

Contudo, retoma-se a realidade exposta no quadro 03, qual seja a diminuição expressiva das matrículas de alunos com deficiência no ensino médio, isto é, nos anos finais da educação básica, tanto em nível nacional como no âmbito do Estado do Pará e de Belém, o que remete aos mecanismos de exclusão que a escola permanece produzindo a despeito de todos os avanços já materializados.

Desse modo, importa a esta pesquisa compreender as representações de escola estabelecidas pelos educandos cegos por meio de suas vivências na escola, entender os principais aspectos (positivos ou negativos) sinalizados por esses educando sobre a escola e suas expectativas ao longo da sua vivência na educação básica.

Dessa forma, essa proposta de pesquisa trata da escola enquanto espaço vivido do educando cego. Logicamente, o avanço na compreensão dessas construções teóricas e, principalmente, de sua conjugação pressupõe análises de realidades concretas. E é neste sentido que se apresenta como **sujeitos da pesquisa os educandos cegos matriculados nos anos finais do ensino médio de escolas da rede estadual de ensino de Belém.**

Diante do exposto, e baseado no referencial teórico da escola como espaço vivido, a questão central da pesquisa está assim definida: **Como os educandos cegos matriculados no ensino médio da rede estadual de ensino de Belém do Pará representam suas vivências na escola?**

Visando maior detalhamento da investigação e o subsídio a esta questão principal, foram constituídas as seguintes indagações secundárias: Que aspectos e/ou vivências são sinalizados como significativos, positiva ou negativamente, sobre a escola? Que expectativas os educandos cegos possuem sobre a escola a partir da sua vivência na educação básica?

1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar, com base na compreensão da escola como espaço vivido, as representações de educandos cegos do ensino médio da rede estadual de Belém/PA sobre a escola, a partir de suas vivências na educação básica. De forma mais específica, o trabalho objetiva: Identificar os aspectos e/ou vivências sinalizados como significativos, positiva ou negativamente, sobre a escola; Verificar as expectativas que os educandos cegos possuem sobre a escola mediante sua vivência escolar.

1.4. PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando a complexa problemática da pesquisa exposta anteriormente e com a finalidade de criar maior aproximação com o objeto de investigação, bem como estabelecer os meios pelos quais foi estabelecida a investigação, a seguir são apresentados o objeto da pesquisa, o tipo de pesquisa proposto e suas características, as etapas e procedimentos da pesquisa e, por fim, os parâmetros para a análise e tratamentos dos dados.

De acordo com Gil (2002), para um bom desenvolvimento na pesquisa científica, é necessário que o pesquisador tenha certas preocupações, como: ter conhecimento do assunto a ser pesquisado, ter planejamento, a curiosidade em aprender, ter criatividade, integridade, perseverança, imaginação, sensibilidade e sempre acreditar na pesquisa. Ou seja, a pesquisa desenvolve-se sob um longo processo que requer inúmeras fases de desenvolvimento e formulação até chegar à apresentação dos resultados alcançados.

O processo de realização de pesquisa científica envolve um estudo planejado, no qual a abordagem do problema caracteriza o aspecto científico da investigação, tendo como finalidade constituir respostas para questões mediante a aplicação do método científico (PRODANOV e FREITAS, 2013). É importante frisar que o ato de pesquisar se caracteriza como uma construção epistemológica que envolve técnicas, realidades diversas e novos conhecimentos. Conforme o que já foi anteriormente apresentado, “a pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada” (PRODANOV e FREITAS 2013, p. 43).

Com o objetivo de estabelecer relações mais próximas com a temática da pesquisa e, mais precisamente, com o percurso metodológico a ser seguido no transcurso desse trabalho, apresenta-se o caminho pelo qual foram estabelecidas as escolhas inerentes à seção metodológica da dissertação, inserido na linha de pesquisa *Currículo da Educação Básica*.

Vale salientar que a construção desse percurso metodológico é resultado das sucessivas seções de orientação, cujo foco de reflexão dá-se nas vivências de educandos cegos na escola. Num primeiro momento, as dúvidas acerca do conceito de espaço vivido trouxeram grandes questionamentos e possibilidades de mudanças para a pesquisa, porém por meio do aprofundamento das leituras, com a utilização de autores clássicos e contemporâneos, oportunizou-se maior segurança na aplicabilidade e potencial explicativo da concepção de espaço vivido para a problemática em questão.

Entender que o espaço vivido pressupõe a dimensão do tempo em cada lugar através do passado e presente (CARLOS, 1996) foi fundamental para o alinhamento e direção a serem seguidos no trabalho. Nessa perspectiva, Serpa (2019) contribuiu com o entendimento de que conjugar o espaço vivido no presente não pode ser interpretado como uma proposta sem análise e profundidade histórica, ou seja, o espaço vivido se faz presente no cotidiano dos sujeitos, sendo capaz de resgatar a dialética presente e passado.

Para Frémont (1980, p. 26) “o espaço vivido é um espaço-movimento e um espaço tempo vivido”. Portanto, o espaço vivido é marcado pelo movimento, impressões, significados, história e é carregado de sentimentos. Também é fortemente marcado pela subjetividade, demarcando significados para os sujeitos que os produzem e vivenciam. Essa vivência é estabelecida por meio do próprio corpo, isto é, pela presença concreta e cotidiana nos espaços. Como afirma Carlos (1996), o homem percebe o mundo através de seu corpo e sentidos e, dessa forma, se apropria do espaço e do mundo.

As contribuições de Lefebvre (2013) foram fundamentais para o alinhamento e desenvolvimento da pesquisa. O autor traz contribuições expressivas para a abordagem do espaço por meio da tríade: espaço percebido (práticas espaciais), espaço concebido (representações do espaço) e espaço vivido (espaços de representação). São nesses termos que se propõe a análise da vivência dos educandos cegos na escola, que nos transportam à dimensão do vivido, das experiências, sentimentos, histórias e anseios, como um movimento, momento, que ali coincidem e se confrontam nesse espaço produzido por relações sociais na escola.

Neste sentido, a concepção de espaço vivido se afirmou como um dos principais fundamentos teóricos da pesquisa, especialmente por viabilizar a análise dos sujeitos envolvidos na problemática a partir de uma construção espacial capaz de resgatar suas vivências na escola.

Cabe ainda ressaltar que os educandos cegos trazem suas próprias vivências na escola, por isso, a importância de ouvi-los, pois, considera-se que a escola é um espaço social, material, afetivo, com diversas características, onde alunos e professores constroem conhecimentos e uma série de aspectos que são partes de seu cotidiano escolar. Diante disso, o **espaço vivido** passou a compor, juntamente com as concepções de **escola** e **educando cego**, os fundamentos teóricos principais dessa pesquisa.

A proposta da análise da vivência de educandos cegos (sujeitos da pesquisa) na educação básica se fundamenta no entendimento do sujeito enquanto um fenômeno social, diretamente ligado às realidades concretas que os envolve. O objeto de investigação, também fundamental no processo de construção da pesquisa, orienta o caminho metodológico e de investigação, e aqui se define como: **A escola enquanto espaço vivido por educandos cegos matriculados no ensino médio da rede estadual em Belém/PA.**

A construção metodológica será apresentada a seguir nas etapas da pesquisa, seguindo os procedimentos que estão agrupados em duas etapas. Nesse sentido, vale retomar e ressaltar que o seu objeto, bem como sua delimitação à rede estadual de ensino de Belém/Pará, teve sua definição subsidiada por material bibliográfico e documental, que sustentou a relevância da investigação nestes termos.

Em razão da natureza do objeto de investigação, a abordagem utilizada é caracterizada pela pesquisa qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11) corresponde a “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Diante desses aspectos, os autores afirmam que:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados. Recorrem a observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 70).

Bogdan e Biklen (1994) apresentam ainda cinco características da investigação qualitativa, na qual cabe considerá-las.

- Primeira característica: O ambiente natural é a fonte direta para a pesquisa qualitativa, sendo o investigador o instrumento principal.
- Segunda característica: A pesquisa do tipo descritiva.
- Terceira característica: O processo de pesquisa é mais pertinente ao pesquisador qualitativo do que os resultados finais.
- Quarta característica: A análise indutiva dos dados, geralmente, é a forma utilizada pelos investigadores qualitativos.
- Quinta característica: O significado é vital na abordagem qualitativa.

A partir dessas características da abordagem qualitativa consideradas por Bogdan e Biklen (1994) e fazendo um paralelo com o objeto de investigação aqui proposto. Compreende-se que ao se tratar de realidades concretas na escola envolvendo os sujeitos que nela atuam, os educandos cegos. O uso de tal abordagem nessa pesquisa, não é emitir juízos de valores, e sim compreender as diversas representações dos sujeitos e partir dessas compressões contribuir com as pesquisas em educação e suas diferentes vertentes.

Goldenberg (2004), afirma que a pesquisa qualitativa se preocupa com a compreensão de um grupo social, de uma instituição ou organização, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, a preocupação do pesquisador não é com a representatividade de números, e sim com a dinâmica das relações sociais.

Santo Filho (2013, p. 39) afirma que “o pesquisador qualitativo defende uma linguagem real, não neutra e semelhante à do dia a dia”. De forma mais detalhada, os seguintes aspectos são apresentados como caracterizadores da pesquisa qualitativa, segundo Santos Filho (2013):

- No que se refere à visão de mundo, a pesquisa qualitativa pode ser relacionada à realidade socialmente construída, isto é, “concebe o homem como sujeito e ator” (p. 38), percebendo a verdade como subjetiva e relativa.
- Sobre a relação pesquisador e objeto pesquisado, na pesquisa qualitativa é impossível que o pesquisador e os procedimentos de pesquisa não influenciem o que é pesquisado, uma vez que este é uma extensão do pesquisador, sendo um fator importante na construção da realidade estudada.
- O objeto da pesquisa remete à compreensão dos fatos e à interpretação dos acontecimentos sociais.
- Quanto ao método, a pesquisa qualitativa utiliza-se do indutivo.

De fato, as características da pesquisa qualitativa, segundo Santos Filho (2013) e Gamboa (2013), fazem relação com os fenômenos humanos e sociais, abrindo espaço para a análise da experiência vivida e, por conseguinte, da realidade dos sujeitos/investigados da pesquisa, como é aqui realizado.

Vale reforçar que essa pesquisa terá como base principal os dados oriundos das entrevistas com os educandos cegos, portanto, pode-se afirmar que a abordagem é qualitativa, mas valendo-se de estratégias da abordagem quantitativa para a elaboração da unidade de contexto, como, por exemplo, a utilização de gráficos, tabelas, mapas e quadros, com descrições analíticas sobre o número de matrículas na educação básica e na educação especial em Belém e no estado do Pará, dados populacionais de Belém/PA, número de escolas da rede estadual de ensino de Belém com matrículas de educandos cegos, dentre outros dados.

Por esse ângulo, Gamboa (2013) ressalta a importância da utilização de dados quantitativos nas investigações qualitativas.

Na pesquisa em Ciências Sociais, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa. Isto é, na medida em que inserimos os dados na dinâmica na evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto (GAMBOA, 2013, p. 104).

Além desses elementos associados à pesquisa qualitativa, outro componente central da metodologia aplicada nesta investigação é referente ao tipo de pesquisa escolhido – exploratória e descritiva.

Segundo Gil (2008, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Com relação à pesquisa descritiva, Gil (2008, p. 28) saliente que ela “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

O autor considera ainda que as pesquisas caracterizadas como descritivas, juntamente com as pesquisas exploratórias, são as que habitualmente são desenvolvidas por pesquisadores sociais, a fim de compreender determinados fenômenos educacionais.

Corrêa e Costa (2012, p. 12) traçam algumas características da pesquisa exploratória e da pesquisa descritiva:

Pesquisa Exploratória: este tipo de pesquisa configura-se como a que acontece na fase preliminar, o que antecede o planejamento formal estruturado do trabalho de pesquisa. Ela tem como objetivo inventariar mais informações acerca do assunto que será estudado, facilitar a delimitação do tema que será pesquisado, orientar na fixação dos objetivos e no elencamento das hipóteses, ou ainda, viabilizar um novo enfoque para o estudo do assunto da investigação.

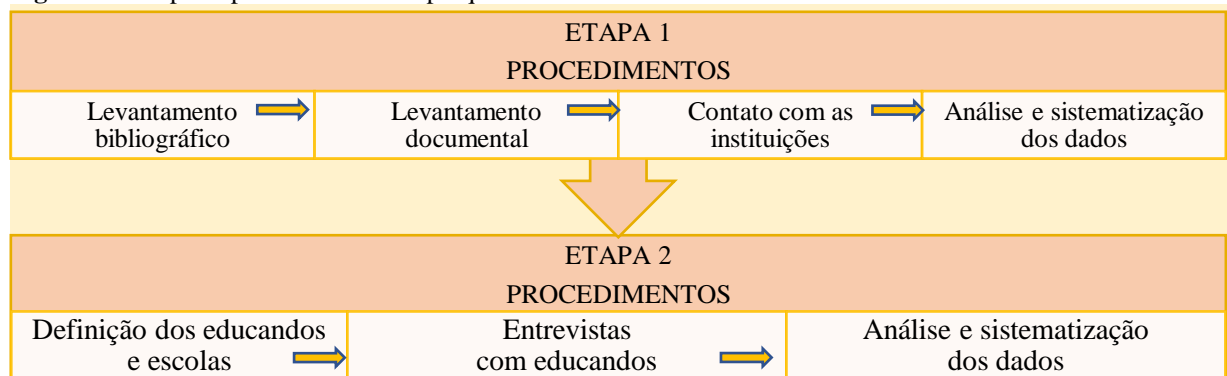
Pesquisa Descritiva: Neste tipo de pesquisa o pesquisador observa, descreve, analisa, classifica e interpreta os fatos sem sua interferência, logo o pesquisador investiga os fenômenos do mundo físico e humano sem o manipular.

Considerando as análises dos autores citados sobre os tipos de pesquisas e suas características, cabe salientar que, para esta investigação, a problemática e os objetivos foram fundamentais para a escolha do tipo de pesquisa – de natureza exploratória e descritiva. Sob essa perspectiva, Cervo, Bervian e Silva (2007) entendem que “o interesse e a curiosidade do homem pelo saber levam-no a investigar a realidade sob os mais diversificados aspectos e dimensões. Cada abordagem ou busca admite níveis diferentes de aprofundamento e enfoques específicos [...]”, ou seja, cada tipo de pesquisa e procedimentos estabelecidos possui um núcleo de especificidades a ser desenvolvido pelo pesquisador.

Nesses termos, as pesquisas exploratórias e descritivas demonstram forte coerência com o objeto e os objetivos desta pesquisa, cujas pretensões não se restringem apenas às reflexões teóricas a respeito do espaço vivido de educandos cegos na educação básica, mas também buscam aprofundamento mediante a análise da realidade vivenciada por educandos cegos na escola.

A pesquisa, assim caracterizada por sua abordagem qualitativa, bem como por sua natureza descritiva e exploratória, buscando alcançar a maior profundidade e organização possíveis, visto aqui como essenciais ao alcance de seus objetivos, dispõe de uma diversidade de procedimentos metodológicos, com fins específicos, sequência predeterminada e agrupada em duas etapas, como disposto na figura 01.

Figura 01. Etapas e procedimentos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora em 2020.

Os procedimentos metodológicos a serem utilizados neste trabalho, expostos na figura 01, estão organizados em duas etapas, sendo cada uma delas compostas por uma diversidade de procedimentos. A primeira etapa, voltada à fundamentação teórica e à abordagem exploratória da área de estudo, está conformada a partir dos procedimentos descritos a seguir:

Levantamento bibliográfico - com a finalidade de aprofundar a fundamentação teórica sobre os principais conceitos inerentes à problemática da pesquisa, como os de Espaço Vivido, Educação Inclusiva, Deficiência Visual, Espaço Escolar e Escola. Para cada um deles foram utilizados diversos autores de reconhecida profundidade na respectiva questão, como uma forma de melhor subsidiar a pesquisa. Os principais estão expostos no quadro 04.

Quadro 04. Levantamento bibliográfico

	TÍTULO	AUTOR	ANO	FORMATO DA OBRA
ESPAÇO VIVIDO	La produccion del espacio	LEFEBVRE, Henri.	2013	Livro
	O lugar no/do mundo	CARLOS, Ana Fani Alessandri	1996	Livro
	Espaço-Tempo da vida cotidiana na metrópole	CARLOS, Ana Fani Alessandri	2017	Livro
	A região, espaço vivido	FRÉMONT, Armand	1980	Livro
	Estudar o lugar para compreender o mundo	CALLAI, Helena Copetti	2009	Capítulo de livro
	Por uma geografia dos espaços vividos	SERPA, Angelo	2019	Livro
DEFICIENTE VISUAL	Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual	SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina	2007	Livro
	Inclusão: uma questão, também, de visão. O aluno cego na escola comum	SILVIA, Luzia Guacira dos Santos.	2008	Livro
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Educação Inclusiva: Prática pedagógica para uma escola sem exclusões.	SILVIA, Luzia Guacira dos Santos.	2014	Livro
	A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil	MENDES, Enicéia Gonçalves	2006	Artigo
	Os elementos de Inclusividade na prática curricular de uma professora: Uma análise a partir da cultura escolar	MESQUITA, Amélia Maria Araújo	2013	Tese
	Escola inclusiva: entre o ideal (necessário) e o real (possível)	NEVES, Martha Couto	2013	Artigo
	Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual.	BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da.	2001	Fascículo

ESPAÇO ESCOLAR ESCOLA	Escola, cotidiano e lugar	CALLAI, Helena Copetti	2010	Capítulo de livro
	O que é a escola? Um “olhar” sociológico	CANÁRIO, Ruí	2005	Livro
	A escola tem futuro? Das promessas às incertezas	CANÁRIO, Ruí	2006	Livro
	Políticas públicas e educação básica	DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique	2001	Livro
	Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa	FRAGO, Antonio Viñao	2001	Livro
	Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação	GATTI, Bernardete A.	1993	Artigo
	Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses	GATTI, Bernardete A.	2013	Artigo
	Cotidiano e escola: a obra em construção	PENIN, Sonia	1995	Livro
	Educação escolar: Políticas estruturas e organização	LIBÂNEO, Carlos José; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra	2011	Livro

Fonte: Elaborado pela autora em 2020.

A utilização dos referenciais teóricos, em torno das concepções citadas no quadro 04, visa dar conta da interpretação da complexa realidade que compõe o objeto dessa pesquisa. Conforme apontam Prodanov e Freitas (2013, p. 80), “o levantamento bibliográfico é um apanhado geral sobre os principais documentos e trabalhos realizados a respeito do tema escolhido, abordados anteriormente por outros pesquisadores para a obtenção de dados para a pesquisa”. Como bem afirmam os autores, o levantamento e a análise de referenciais bibliográficos consistem numa ação de base, fundamental aos diversos outros procedimentos que o complementam no conjunto da pesquisa.

Levantamento documental – nesta pesquisa consiste em procedimento metodológico, que, por mais que seja fundamental, divide importância com outras estratégias aqui já identificadas, desse modo, não sendo, nos moldes do item anterior dedicado ao levantamento bibliográfico, elemento definidor do tipo de pesquisa, como seria no caso de uma pesquisa documental, mas sim, como uma fonte complementar de dados.

De acordo com Zanella (2013, p. 37), os dados documentais qualitativos podem ser encontrados em “relatórios e manuais da organização, notas fiscais, relatórios de estoques, de usuários, relatório de entrada e saída de recursos financeiros, entre outros, e externos, como as publicações [censo demográfico, industrial] e resultados de pesquisas já desenvolvidas”.

Gerhardt e Silveira (2009) salientam que os documentos são tipificados em dois grupos principais: os de fontes de primeira mão e os de fontes de segunda mão. Os de fontes de primeira mão são aqueles que não receberam qualquer tratamento analítico, por exemplo: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, gravuras, pinturas a óleo, desenhos técnicos, entre outros. Já os de segunda mão são aqueles que de alguma forma já foram analisados e estudados, por exemplo: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, manuais internos de procedimentos, pareceres de perito, decisões de juízes, entre outros.

Nesse sentido, o levantamento de documentos aqui realizado relaciona-se ao lócus da pesquisa, as escolas estaduais localizadas em Belém, que oferecem o ensino médio e possuem educandos cegos matriculados, bem como abrangem as políticas educacionais que implicam na educação básica para os discentes cegos. Alguns dos documentos de maior destaque quanto ao seu uso na pesquisa estão listados no quadro 05.

Quadro 05. Levantamento documental

	DOCUMENTOS BASE	INSTITUIÇÃO OU ÓRGÃO RESPONSÁVEL
1	Censos Escolares 2017, 2018, 2019	INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
2	Censo Demográfico Brasileiro – 2010	IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
3	Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	Governo Federal do Brasil
4	Declaração de Salamanca/1994	UNESCO – Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
5	Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB)	Governo Federal do Brasil
6	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008	Ministério da Educação – MEC/ Governo Federal do Brasil
7	Plano Estadual de Educação do Pará - PEE, (Lei Nº 7.441, de 02 de julho de 2010)	Secretaria Estadual de Educação / Governo do Estado do Pará
8	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – 2010	Ministério da Educação – MEC/ Governo Federal do Brasil

Fonte: Elaborado pela autora em 2020.

Parte da pesquisa documental foi feita pela internet em sites oficiais como do INEP, IBGE, MEC, e as secretarias do estado do Pará. Outra parte dos dados documentais foi solicitada via ofício às instituições para a obtenção de dados relativos ao censo escolar,

quantitativos de alunos atendidos pelas redes e outros documentos, tanto físicos quanto virtuais.

Contato com as instituições – esse procedimento está inserido no levantamento exploratório e ocorreu mediante entrega de ofício, quando foi realizada aproximação inicial com as instituições, quais sejam, Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC, Coordenadoria de Educação Especial – COEES, Secretaria Municipal de Educação do Pará – SEMEC, Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes – CRIE e Instituto Especializado José Álvares de Azevedo.

Para Lüdke e André (2018, p. 25) a fase exploratória da pesquisa se coloca como ponto fundamental para as decisões que ainda precisam ser ajustadas. “É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo”. O mesmo procedimento será desenvolvido diante das escolas da rede estadual de ensino, momento no qual o projeto de pesquisa será apresentado à direção, à coordenação e aos docentes.

Ainda na fase exploratória foi entregue primeiramente no mês de março de 2020 ofícios as instituições proponentes a pesquisa, solicitando autorização para coleta de dados sobre o número de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) atendido tanto pela Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC, quanto pela Secretaria Municipal de Educação do Pará – SEMEC. Discriminando a etapa e/ou modalidade e escolas (em Belém) em que os alunos estão matriculados.

Nesse primeiro momento os ofícios foram encaminhados às duas instituições a Coordenadoria de Educação Especial – COEES e o Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes – CRIE, pois, a pesquisa ainda estava sendo definida com relação aos recortes na rede Estadual ou rede Municipal. Foi estabelecido também contato com o Instituto José Álvares de Azevedo, para a obtenção de dados documentais sobre o instituto. Ressalta-se que esse primeiro contato com as instituições foi para a obtenção de um panorama geral e informações relativas ao cenário dos educando cegos em Belém/PA. No entanto ressalta-se que essa pesquisa tem um recorte relativo à rede estadual, na qual se insere as vivências dos educandos cegos matriculados no ensino médio.

Diante desses aspectos, e com a situação de excepcionalidade da pandemia de Covid-19, no ano de 2020, a preocupação seria com as respostas das instituições para a obtenção de dados. No entanto, no mês de novembro de 2020, já obtivemos respostas das instituições com relação aos dados solicitados. As informações preliminares concedidas, principalmente pela

rede estadual de ensino, com relação ao quantitativo de alunos e as escolas onde esses alunos estão matriculados, nos dá subsídios para a etapa 2 e para o desenvolvimento dos procedimentos nela inclusos, como a coleta de dados, que será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas a serem efetivadas com os educandos cegos.

Análise e sistematização dos dados – desenvolvidos os procedimentos componentes desta primeira etapa da pesquisa, com a finalidade de subsidiar a etapa seguinte, foram feitas as sistematizações de todos os dados bibliográficos e documentais coletados para a etapa seguinte que consiste na entrevista com os educandos cegos.

A segunda etapa, dedicada mais detidamente à coleta direta de dados com os sujeitos envolvidos na problemática da pesquisa, será desenvolvida mediante os procedimentos descritos a seguir:

Definição dos educandos e escolas – foram selecionados três alunos cegos matriculados nas escolas previamente definidas. Após o contato com o COEES e com o Instituto Alvares de Azevedo, foram selecionadas as escolas da rede estadual de Belém a comporem o lócus da investigação, utilizando como critério para a escolha o maior quantitativo de matrículas de educandos cegos no ensino médio, com os quais os dois próximos procedimentos serão desenvolvidos. Para essa escolha contaram elementos relativos à receptividade e disponibilidade dos educandos cegos.

Entrevistas com educandos – foram realizadas três entrevistas semiestruturadas (roteiro da entrevista em apêndice) com cada educando cego nas escolas. Essas entrevistas foram gravadas (com duração de mais ou menos uma hora cada) e condicionadas à assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por parte do educando. Sendo importante esclarecer que “a entrevista é a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 106).

Segundo Prodanov e Freitas (2013), a entrevista estruturada ou padronizada configura-se quando o entrevistador segue um roteiro preestabelecido, ou um formulário pré-elaborado com antecedência para a obtenção de respostas do entrevistado. Não é exatamente essa a característica do modelo de entrevista a ser aqui utilizado, pois se considera relevante a possibilidade de inserções e adaptações que, por ventura, se revelem necessárias ou produtivas, no momento da realização das entrevistas, deixando-as, assim, num formato de semiestruturadas.

Ludke e André (2018) destacam que a entrevista semiestruturada se caracteriza a partir de um esquema básico, ou seja, um roteiro que pode ser ajustado, não aplicado rigidamente,

permitindo dessa forma que o entrevistador faça as necessárias adaptações na hora da entrevista. Tendo como objetivo principal a compreensão das mais diversas situações ou questões relatadas pelos entrevistados, deixando o entrevistador à vontade para a sua resposta.

Nessa linha de raciocínio, sobre as entrevistas semiestruturadas, Gerhardt e Silveira (2009, p.72) afirmam que “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”. Os autores afirmam ser necessário um roteiro previamente estabelecido para subsidiar na hora da entrevista. Esse roteiro consiste numa lista de perguntas ou tópicos que o entrevistador deve seguir durante a entrevista, permitindo assim a flexibilidade quanto à ordem das perguntas, a depender das respostas e do desenrolar da entrevista.

Gerhardt e Silveira (2009) apontam que na elaboração do roteiro de entrevista, deve-se levar em consideração os seguintes aspectos:

- Pensar a distribuição do tempo para cada área ou assunto exposto no roteiro;
- Elaborar perguntas cujas respostas possam ser descritivas e analíticas, a fim de evitar respostas dicotômicas (sim/não);
- Ter bastante atenção na hora de formular as questões para manter o controle dos objetivos a serem atingidos na pesquisa;
- Evitar por meio das questões que o entrevistador fuja do foco, informando cada questão.

Gerhardt e Silveira (2009) destacam ainda os instrumentos/acessórios que podem ser utilizados na hora da entrevista, como: filmadoras, gravador, bloco para anotações e outros. Para a entrevista dessa pesquisa, todos esses instrumentos/acessórios se fazem pertinentes para a obtenção dos dados de entrevistas, mas claro, serão expostos para a autorização do entrevistado antes da entrevista.

Todos esses aspectos apontados pelos autores são de suma importância para a elaboração e aplicação do roteiro de entrevista. Para essa pesquisa, foi realizado um roteiro previamente estabelecido, contento questões fundamentais para a análise das vivências dos educandos cegos na escola, a fim de subsidiar a entrevista. As indagações foram relacionadas com os objetivos da pesquisa, bem como em consonância com a temática de pesquisa e com o problema proposto.

O quantitativo de alunos cegos para a realização da entrevista foi de 03 estudantes. Os critérios utilizados para a escolha desses alunos foram: à autorização da direção escolar em

contatar o aluno, autorização do aluno em realizar a entrevista (em caso de alunos de menor idade, autorização dos responsáveis) e a disponibilidade do educando.

Feito isso, foram realizados os primeiros contatos com algumas escolas, a fim de obter maiores informações e, acima de tudo, o consentimento da direção e dos alunos para a posterior realização das entrevistas.

As entrevistas foram efetuadas individualmente, iniciando com a audiodescrição da pesquisadora para o aluno cego, a fim de criar um ambiente mais acessível e confiante para o entrevistado. Quanto ao local das entrevistas, foram utilizadas as próprias escolas dos alunos.

É importante frisar que os grupos prioritários de pessoas com deficiência foram dos primeiros a serem vacinados contra a Covid-19, iniciando desde o mês de maio de 2021, em Belém. As entrevistas foram efetuadas logo após o exame de qualificação, nos meses de setembro, outubro e dezembro de 2021.

Diante dos procedimentos caracterizados, destaca-se também a importância ética na pesquisa. A Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS/196 (BRASIL, 1996) delibera que as pesquisas que envolvam seres humanos, pesquisas individuais ou coletivas, diretas ou indiretamente com seres humanos, incluindo manejo de matérias, devem atender às exigências éticas e científicas fundamentais, aqui destaca-se algumas delas, como:

- Consentimento livre e esclarecido dos sujeitos investigados;
- Ponderação entre riscos e benefícios tanto atuais como individuais ou coletivos;
- Garantir que os danos previsíveis sejam evitados;
- Relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis da pesquisa;
- Prever os procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a proteção da sua imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos envolvidos;
- Respeitar os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos indivíduos investigados;
- Obedecer a uma metodologia adequada para a pesquisa.

Vale salientar que, no mês de novembro de 2020, o projeto de dissertação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFPA e com pouco mais de um mês transcorrido da submissão, foi emitido parecer aprovando o mesmo, estando a pesquisa aprovada sob o número do parecer: 4.432.385. Com isso, as entrevistas com seres humanos já

podem ser realizadas, tomando todas as medidas expostas acima conforme a resolução destacada.

Análise e sistematização dos dados - desenvolvidos os procedimentos componentes da segunda etapa da pesquisa foi feita a análise e a sistematização de todos os dados coletados em campo e a conseqüente redação final da dissertação.

Um aspecto relevante da análise e sistematização dos dados coletados, especialmente no tocante às entrevistas, refere-se à técnica da análise de conteúdo, aqui utilizada segundo as definições de Franco (2005) e Bardin (1977).

Para Franco (2005 p. 13), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Segundo a autora, a análise de conteúdo está relacionada nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, e se torna indispensável para as condições contextuais de seus produtos, envolve a evolução histórica da humanidade, as situações socioculturais, econômicas nas quais os emissores estão inseridos. Ainda segundo Franco (2005), a linguagem entendida é a real, de toda a sociedade, da existência humana em seus diversos momentos. Uma linguagem que se entende como a expressão da sociedade, construída acerca da realidade vivida.

Seguindo as considerações de Bardin (1977, p. 38), cabe enfatizar que a análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para a autora, a análise de conteúdo se constitui de três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação (figura 02).

Figura 02. Técnicas de análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora em 2020.

A primeira fase, caracterizada como pré-análise, é a fase de organização, corresponde a um período de intuição e tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais do pesquisador. A segunda fase, exploração do material, condiz com a administração e sistematização dos dados e tomadas de decisão. Trata de procedimentos aplicados manualmente ou de interpretação. A terceira e última fase, de tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação referem-se ao tratamento dos resultados brutos, de maneira significativa e válida, permitindo estabelecer quadros de resultados, figuras, modelos e informações fornecidas pela análise.

A autora destaca ainda a importância de tratar o material, “tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo [...]” (BARDIN, 1977, p. 103).

Assim, a organização da codificação, compreende três escolhas principais: o recorte/escolha das unidades; a enumeração/escolha das regras de contagem e a classificação e agregação/escolha das categorias (BARDIN 1977).

Seguindo nessa direção, Franco (2005, p. 33) ressalta que “um bom plano de pesquisa explicita e integra procedimentos para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias [...]”. Para a autora um bom plano de pesquisa assegura ao investigador uma boa teoria, a coleta segura de dados e garante inferências para a análise e interpretação dos dados coletados.

Nessa perspectiva, compreendem-se as fases da técnica de análise de conteúdo, sintetizada por Silva e Fossá (2013) sob o aporte referencial de Bardin (1977) e Franco (2008) nos os seguintes pontos de destaque:

- Leitura geral do material coletado – entrevistas e documentos;
- Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas na leitura geral do material;
- Recorte do material, em unidades de registros: palavras, frases, parágrafos;
- Inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

A pesquisa seguiu essa linha de organização para as análises das entrevistas e para os debates estabelecidos por meio dos referenciais teórico-metodológicos. Sendo assim, apresenta-se seguir o movimento de organização e agrupamento dos dados para as análises das entrevistas dessa dissertação.

As entrevistas foram gravadas e arquivadas no computador, transcritas na íntegra para o Word. Em seguida foi feita a leitura geral do material coletado, observando nas falas dos

entrevistados a recorrência de palavras, por meio de seus relatos e experiências vividas na escola.

Após essa primeira parte de transcrição do material e leitura geral, foi feito um quadro abordando os principais pré-indicadores nas falas dos educandos. Com esse quadro foi possível observar com mais clareza as repetições de palavras, ideias, expressões e frases por parte dos entrevistados, que remetesse a uma determinada pré-indicação.

O quadro 06 exemplifica parte sistematizada, dos pré-indicadores e indicadores de análise das entrevistas com os três educandos cegos.

Quadro 06. Pré-indicadores e indicadores de análise – Dados das entrevistas

Pré-indicadores (recortes da entrevista)	Indicadores
É... (pausa) acho que mais materiais para os alunos e salas de aula , né? Mais espaços na escola , né? É isso! (risos)	<ul style="list-style-type: none"> • Acessibilidade • Espaço escolar
Aos poucos fui me aproximando dos colegas , aos poucos!	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão escolar • Superação
O mais difícil? É que não tem alguém pra ajudar lá na sala , né? Eu só escuto as aulas, é difícil!	<ul style="list-style-type: none"> • Professor especializado • Dificuldades /Barreiras

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Após essa organização descrita no quadro 06, foram destacados trechos na íntegra das entrevistas com os educandos cegos (somente as respostas dos alunos), ressaltando frases ou palavras que pré-indicassem os possíveis indicadores. Depois, foi feito um quadro com os indicadores divididos por cores. Esse quadro de indicadores também se dividiu em linhas, onde cada linha apontava uma frase ou palavra que fizesse referência a um indicador e sua cor.

Os indicadores foram reunidos em unidades temáticas, a qual foi possível identificar e chegar às categorias de análise da pesquisa. Vale lembrar que, esse processo, minucioso, levou vários meses de análise, portanto, o que se expõe aqui no quadro a seguir é apenas parte desse procedimento, a qual se faz a amostra das unidades temáticas, (quadro 07), até chegar às categorias analíticas da pesquisa (quadro 07).

Quadro 07. Unidades temáticas e categorias de análise - Dados das entrevistas

Unidades temáticas	Categorias	
• Acessibilidade escolar	Acessibilidade arquitetônica	
	Acessibilidade pedagógica	
	Acessibilidade atitudinal	
• Escola como espaço de construção	Afetividade	
	Aprendizagem	
	Melhoria da condição de vida	
CATEGORIAS DE ANÁLISE		
Acessibilidade arquitetônica	Acessibilidade pedagógica	Acessibilidade atitudinal
Afetividade	Aprendizagem	Melhoria da condição de vida

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os dados foram organizados em 2 unidades temáticas, a fim de alcançar os objetivos dessa pesquisa em que consiste de forma ampla nas vivências de educandos cegos na escola. Portanto, as unidades podem ser palavras, temas e frases que se constituem em um conjunto de dados obtidos nas entrevistas e que estejam relacionados com os objetivos pretendidos da pesquisa.

Feito isso, foi possível identificar as categorias de análises da investigação com base nos dados obtidos e tratados das entrevistas, os quais foram minuciosamente sistematizados e analisados seguindo os passos da técnica de análise de conteúdo, norteadas por Bardin (1977), Franco (2008), Silva e Fossá (2013) e à luz da concepção de espaço vivido de Lefebvre (2013) e de ideias de autores que discutem sobre educação inclusiva e tudo o que a envolve, tais como: Mendes (2006); Neves (2013) e a respeito do ensino a pessoas com deficiência visual Silva (2014; 2004).

Diante do movimento de análise já exposto, é relevante apresentar os sujeitos da pesquisa, os três educando cegos, caracterizados no item que segue.

1.4.1. Os educandos cegos: conhecendo e reconhecendo os sujeitos da pesquisa

Fizeram parte dessa pesquisa 03 (três) educandos cegos matriculados nos anos finais do ensino médio, em Belém do Pará. Vale frisar que por meio dos dados documentais disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação do Pará – SEDUC foi possível

identificar as escolas da rede estadual que apresentavam matrículas de educandos cegos nos anos finais do ensino médio no ano de 2020.

Desse modo, foi feita uma busca por essas escolas e conseqüentemente o primeiro contato para que pudessem ser obtidas maiores informações sobre os alunos cegos e os consentimentos por estes, e por parte da escola para a realização das entrevistas.

Foi quase 1 (um) ano de buscas para poder conseguir contatar as escolas e os alunos, devido às aulas estarem remotas no ano de 2020, voltando, gradualmente, as aulas presenciais em algumas escolas da rede estadual de Belém, no ano de 2021, por conta da pandemia da Covid-19, nos respectivos anos. Só foi possível realizar as entrevistas no segundo semestre de 2021 com a volta total das aulas presenciais e o avanço da vacinação contra a Covid-19 em Belém.

Assim, foi possível ir até as escolas e conversar com os diretores e coordenadores sobre a pesquisa a ser desenvolvida. Para tanto, foram escolhidas 03 (três) escolas com matrículas de educandos cegos nos anos finais do ensino médio. A escolha se deu mediante a recepção das escolas e a mediação por parte da coordenação pedagógica entre a pesquisadora e cada estudante cego; o interesse dos educandos em participar da pesquisa e, acima de tudo, o seu consentimento e dos responsáveis pela instituição escolar para a realização das entrevistas, uma vez que os estudantes são maiores de idade, não necessitando de autorização de um responsável por si.

Mais uma vez, destaca-se que, devido à situação de excepcionalidade ocasionada pela pandemia da Covid-19, foram relatados pelos coordenadores e diretores das escolas visitadas que muitos alunos não retornaram às aulas presenciais, sobretudo, os alunos cegos, acabando por desistir do ano letivo.

Por isso, também a escolha de realizar a entrevista com 03 (três) educandos cegos, sendo que a maioria não se tinha o contato devido à situação exposta. Todavia, as dificuldades relatadas não diminuíram a qualidade das entrevistas e os resultados obtidos, tão pouco, interferiram no número de sujeitos entrevistados.

A definição de três alunos cegos, em três escolas diferentes e localizadas em espaços distintos da cidade, relaciona-se ao tipo de abordagem aqui desenvolvida, de cunho qualitativo, bem como ao uso da análise de conteúdo, que pressupõe um nível de detalhamento e rigor no exame das entrevistas, em princípio, incompatível com um número maior de entrevistados, especialmente se se considerar o tempo exíguo para a construção da dissertação.

Conforme destaca o quadro 08, para uma melhor visualização e organização dos dados coletados da pesquisa, apresentam-se algumas principais características dos educandos cegos. A ordem dos entrevistados foi feita com a sequência de letras: educando **A**, educando **B** e educando **C**.

Quadro 08. Caracterização dos educandos cegos entrevistados

Entrevistados	Condição visual (congenita / adquirida)	Idade durante a pesquisa	Sexo	Trajecória escolar	Atual escola 2020/2021	Bairros das escolas	Cursando em 2021
Educanda A	Congênita	19	F	Rede Municipal/ Estadual	EEEFM Maria Gabriela Ramos de Oliveira	Conjunto Maguari/ Coqueiro	2° ano do ensino médio
Educando B	Congênita	31	M	Rede estadual	EEEFM Profª. Odete Marvão	Augusto Montenegro /Icoaraci	3° ano do ensino médio
Educanda C	Congênita	20	F	Rede Municipal/ Estadual	EEEFM Profª. Brigadeiro Fontenelle	Terra Firme	2° ano do ensino médio

Fonte: Elaboração própria (2022)

- **Educanda A**

A educanda A possui cegueira congênita, é do sexo feminino, tem 19 anos e estuda na escola Maria Gabriela Ramos de Oliveira, cursando o 2° ano do ensino médio no ano de 2021. Foi feito o contato com a escola, sobretudo, com a coordenação pedagógica, que gentilmente falou sobre a educanda e fez a apresentação da aluna e a pesquisadora.

A coordenação da escola disponibilizou a sala dos professores para a realização da entrevista, estando neste local apenas a pesquisadora e a educanda A. Durante a realização da entrevista a aluna, sempre muito atenciosa, respondeu com bastante calma e clareza as perguntas do roteiro de entrevista. A educanda A relatou que já nasceu com uma doença em ambas as visões e que foi perdendo gradativamente o sentido da visão.

A entrevista foi realizada no período da tarde, respeitando o horário em que a aluna estuda, iniciando antes do horário de sua entrada na sala de aula. Um ponto que chamou a atenção inicialmente, antes das perguntas do roteiro pré-estabelecido, foi a preocupação da entrevistada em falar sobre a escola que estuda e destacar alguns professores e colegas que lhe ajudam no cotidiano escolar.

No decorrer das perguntas, a aluna foi pontuando a importância da escola e dos colegas de classe no seu dia a dia, especialmente com relação às atividades e seu processo de

interação no espaço escolar. Além de realçar a importância de sua família, principalmente para sua locomoção de ida e volta à escola.

- **Educando B**

O educando B possui cegueira congênita, é do sexo masculino, tem 31 anos e estuda na escola Prof^a. Odete Marvão, cursando o 3º ano do ensino médio no ano de 2021. Foi feito um primeiro contato com a escola e, posterior a isso, a professora da sala de recursos acionou o aluno, o qual se disponibilizou a participar da entrevista que realizada na sala de leitura da escola, no turno da noite, antes de seu horário de aula.

Durante a realização da entrevista a professora da sala de recursos esteve presente e ficou apenas observando. O estudante se mostrou muito participativo e interessado em conhecer a pesquisa e falar sobre a sua vivência na escolar.

O aluno salientou que nasceu com uma doença na visão e que progressivamente foi perdendo ambas as visões, segundo ele, a perda da sua visão dificultou e atrasou muito o seu ingresso na escola. No entanto, o aluno contou que a escola sempre o recebeu de forma acolhedora, ressaltando que gosta do ambiente da escolar.

O educando B relatou ainda, que reside próximo à escola em que estuda, mas, informou que essa proximidade se materializa como longe devido a sua condição visual, sendo necessário o auxílio de um familiar para a sua locomoção até a escola. Esse mesmo familiar que auxilia o educando B até a escola, estudou em sua mesma sala de aula em anos anteriores e o ajudou nas leituras e realização das atividades. O aluno frisou a importância da presença de um professor especializado para seu acompanhamento nas atividades realizadas pela escola.

O entrevistado esclareceu que devido a sua perda visual iniciou os estudos tardiamente, matriculando-se nas etapas da educação de jovens e adultos (EJA). A EJA é uma modalidade de ensino da educação básica destinada a educandos jovens e adultos que não puderam ingressar ou concluir seus estudos na idade indicada. Essa modalidade de ensino é ofertada em três etapas, sendo a primeira etapa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no ensino regular; a segunda etapa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no ensino regular; e a terceira etapa envolvendo o ensino médio do ensino regular.

- **Educanda C**

A aluna tem 20 anos e é do sexo feminino. Possui cegueira congênita e estuda na escola EEEFM Prof^a. Brigadeiro Fontenelle, no turno da tarde, cursando, no ano de 2021, o 2º ano do Ensino Médio. O contato com a escola foi efetivado mediante uma conversa da

pesquisadora com o diretor e, posterior a isso, a direção da escola encaminhou a pesquisadora para conversar com a professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

A professora do AEE, juntamente com a direção e a aluna, autorizou a realização da entrevista, que foi feita pela tarde, antes do horário de aula da aluna, na sala de recursos multifuncionais da escola. A entrevistada relatou que foi alfabetizada em Braille e que faz acompanhamento desde criança no Instituto Álvares de Azevedo. O instituto é referência em Belém no atendimento e reabilitação de pessoas cegas, pessoas com baixa visão e associados.

Entre muitos pontos abordados durante a entrevista, a aluna relatou dificuldades e obstáculos em sua vivência escolar, mas, também evidenciou que mesmo com todos os desafios em seu cotidiano sente que a escola faz parte de seu espaço vivido.

A educanda C salientou que se desloca até a escola com a ajuda de sua prima, que também estuda lá, pois sente medo de andar sozinha na rua. A aluna precisa ainda do auxílio da prima, colegas ou professores para circular na área interna da escola, pois mesmo conhecendo o espaço, fica receosa devido haver muitos obstáculos arquitetônicos nas áreas de circulação da escola em que estuda.

Ela ressalta que os alunos com deficiência merecem maior atenção, especialmente os alunos cegos que podem sofrer acidentes devido a muitas estruturas que são colocadas nas vias de circulação das instituições de ensino e nas ruas de Belém.

Além desses aspectos de acessibilidade, a entrevistada fez questão de contar que sofreu muitos preconceitos de alguns colegas e que precisou trocar de turno, pois não aguentou as piadas, ofensas e provocações.

Mesmo diante de tanta hostilidade, a aluna persistiu e continuou na escola, superando as barreiras, os preconceitos e os obstáculos encontrados no ambiente escolar. Quando questionada sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual, a entrevistada discorreu que se sente incluída, que gosta da escola, que tem estima por alguns colegas e ainda frisou que os professores são importantes nesse processo de inclusão escolar.

Diante das características apresentadas dos educandos cegos entrevistados, observa-se que cada um possui particularidades em sua vivência na escola. Esta, enquanto espaço vivido se caracteriza principalmente por ser um ambiente de socialização, vivências, aprendizagens e convívio. Essas características se fazem presentes no dia a dia do alunado, logo, as relações e os sentimentos estabelecidos no ambiente escolar podem ser positivos ou negativos.

Como afirma Ribeiro (2004, p. 104), “os espaços de vivências [a casa, a escola, o bairro] representam uma experiência decisiva na aprendizagem [...]”. Segundo a autora, o

espaço escolar proporciona ao aluno uma gama de sensações, entre elas as suas emoções, laços afetivos, sentimento de identidade e pertencimento.

A autora segue explicando em seus pressupostos que “a grande relevância do espaço para a vida do homem e sua dimensão educativa, o espaço/ambiente escolar [...] adquire uma fundamental importância para estudá-lo, é preciso considerá-lo como parte integrante de um contexto macro [...]” (RIBEIRO, 2004, p. 105).

Já desenvolvidas as características dos educandos cegos e onde esses alunos estão matriculados atualmente, a seção 05 dedica-se às análises das representações de vivências desses educandos na escola com base nas categorias de análises já apresentadas. As categorias exprimem, sobretudo, a voz dos educandos cegos sobre a escola, suas percepções, conquistas, barreiras, mecanismos de superação, aprendizagens e muitas outras representações vividas e encontradas no âmbito escolar.

Segundo Penin (1995, p. 119), “o sentido das representações é alcançado não só por seus próprios registros (pensamentos, reflexões e discursos), mas também pelos fatos e práticas sociais dos sujeitos”.

De posse de todas as informações coletadas nas entrevistas foi possível refletir sobre o que tange o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual na escola, as fragilidades desse processo, as políticas estabelecidas, os desafios do cotidiano escolar e, em especial, o sentimento de pertencimento e não pertencimento desse aluno na escola como seu espaço vivido, destacadas na seção 05.

Com isso, a dissertação segue com as seções de referenciais teóricos que abordam aspectos inerentes ao espaço vivido, escola, inclusão e educando cego, que são centrais para a pesquisa, e mais a frente apresentará as análises dos dados.

Sendo assim, com o intuito de responder à questão central que subsidia a pesquisa, cabe apresentar a estrutura do texto, bem como ele foi pensado, a sua organização, abarcando aspectos fundamentais da pesquisa, conforme já mencionados até aqui.

A pesquisa está estruturada em 06 (seis) seções:

- A primeira seção introdutória apresenta os elementos e aspectos centrais da pesquisa, tais como: tema da pesquisa, objeto de estudo, problema de pesquisa, objetivos e o percurso metodológico.
- A segunda seção intitulada “*A escola como espaço vivido*” discute a definição de espaço vivido em seus aspectos teórico-conceituais, bem como expõe as perspectivas do conceito na análise da escola.

- A terceira seção denominada “*A inclusão de pessoas cegas na escola regular*” trata da inclusão de educandos cegos na escola e das abordagens sobre os principais aspectos relacionados à deficiência visual (cegueira e baixa visão).
- Na quarta seção, intitulada “*Educandos cegos em Belém do Pará*”, inicia-se parte da consolidação dos dados empíricos da pesquisa, utilizando-se, prioritariamente, de fundamentos documentais, como dados do INEP, do IBGE e da rede estadual de ensino de Belém/PA, bem como faz também um panorama geral dos educandos cegos matriculados nas escolas da rede estadual de ensino em Belém.
- A quinta seção, denominada “*Vivências escolares de educandos cegos*”, aborda os resultados da pesquisa com base nas entrevistas realizadas.
- A última seção refere-se às conclusões, centrada nas considerações da autora, sintetiza os resultados alcançados e busca uma maior aproximação com as respostas às questões formuladas e integrantes da problemática.

2. A ESCOLA COMO ESPAÇO VIVIDO

Esta seção, voltada à consolidação dos fundamentos teóricos da pesquisa, tem por objetivo discutir a definição de espaço vivido, a qual é oriunda do movimento da revisão de literatura, e com isso apresentar as diferentes perspectivas do conceito, por meio dos estudiosos e suas concepções acerca do espaço vivido, demarcando a partir de então o ponto de vista desta pesquisa. Sendo assim, a seção encontra-se organizada em duas subseções. A primeira, intitulada “Definição de Espaço Vivido”, pretende apresentar os principais aspectos relacionados ao conceito de espaço vivido, transitando em diferentes discussões, desde os primórdios desse debate na geografia francesa até a contemporaneidade. A segunda subseção, denominada “Escola: Espaço-Tempo de Vivências” dá sequência ao debate buscando aplicar o conceito de espaço vivido à análise da escola, enfatizando-a enquanto um lugar de socialização, de vivências, e de experiências, sejam elas positivas ou negativas do ponto de vista do sujeito em questão, o educando cego.

2.1 O ESPAÇO VIVIDO: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

A concepção de espaço vivido, mesmo possuindo grande aplicabilidade ao contexto escolar, não possui denso desenvolvimento nas pesquisas em educação, conformando-se, quando utilizada, não em questão central do ponto de vista teórico. Diante disso, a opção aqui realizada foi a de buscar os fundamentos das reflexões em torno desse conceito na filosofia de Henri Lefebvre e nas contribuições da geografia. E a partir desse resgate fazer uso do conceito no estudo da escola.

Grande complexidade envolve os estudos sobre o espaço vivido na geografia, advindas, em grande parte, da utilização de bases teóricas e filosóficas distintas, algumas com ênfase mais críticas e outras valorizando mais aspectos subjetivos e afetivos. E todas essas perspectivas acabaram por influenciar as compreensões contemporâneas. De acordo com Gomes (2003), os estudos sobre os espaços vividos têm suas primeiras formulações na França, independente e sem relação com o humanismo fenomenológico. Sua base está na consideração do espaço como uma dimensão da experiência humana dos lugares, abrangendo seus significados materiais e afetivos para os sujeitos.

Apesar das inovações na abordagem, esses estudos, já na segunda metade do século XX, em muitos aspectos, remontavam às tradições da geografia francesa, por exemplo, em sua valorização da escala regional, ao mesmo tempo em que se comprometiam com a crítica

às perspectivas geográficas anteriores, que seriam fortemente marcadas pelo racionalismo, bem como pelos fatores associados à economia e ao planejamento, não reservando a devida importância aos grupos sociais em si, às suas expectativas, vivências, demandas e problemáticas. As análises em torno do espaço vivido forneceriam, justamente, a valorização desses condicionantes.

Armand Frémont, com seu clássico *A Região, Espaço Vivido*¹, publicado originalmente, em língua francesa, em 1976, é o maior expoente dessa discussão. Nas palavras de Frémont,

O ‘espaço vivido’, em toda a sua espessura e complexidade, aparece assim como o revelador das realidades regionais; estas têm certamente componentes administrativos, históricos, ecológicos, econômicos, mas também, e mais profundamente, psicológicos. A região não é pois um objecto com realidade em si, tal como o geógrafo ou qualquer outro especialista não são analistas objectivos de um universo como que exterior ao próprio observador, do mesmo modo que a psicologia dos homens se não poderia reduzir a uma racionalidade dos interesses econômicos ou das adaptações ecológicas. A região, se existe, é um espaço vivido. Vista, apreendida, sentida, anulada ou rejeitada, modelada pelos homens e projectando neles imagens que os modelam. É um reflexo. Redescobrir a região é pois procurar captá-la onde ela existe, vista pelos homens (FRÉMONT, 1980, p. 17).

Como pode ser observado no trecho destacado, o autor problematiza as abordagens puramente racionalistas, defende a necessidade de se considerar a região, mas não apenas ela, como um espaço vivido, sem, no entanto, deixar de abarcar outros aspectos da realidade como os econômicos, administrativos e ecológicos. Segundo ele, o espaço vivido deve se opor ao “espaço alienado”, partindo da ideia de que “a alienação esvazia progressivamente o espaço dos seus valores, para o reduzir a uma soma de lugares regulados pelos mecanismos da apropriação, do condicionamento e da reprodução social” (FRÉMONT, 1980, p. 242).

Nesse sentido, o autor afirma que o homem, estranho a si próprio e aos outros, muitas vezes torna-se estranho ao espaço em que vive. Devendo-se fazer desse espaço vivido, a “felicidade”. Porém, nem sempre esse espaço vivido é marcado por essa “felicidade”. O autor destaca duas dimensões do espaço, as nostalgias passadistas e os reordenamentos dogmáticos, pelas quais, muitas vezes, um espaço do passado se faz presente nas memórias do sujeito.

Frémont (1980) ao desenvolver estudos acerca do espaço vivido, refere-se à organização do espaço “como um jogo de combinações encaixadas e hierarquizadas”, compreendendo os espaços enquanto organizados em diferentes níveis, partindo das nomenclaturas seguintes: Espaço infra-local, lugar, espaço social, região e o grande espaço ou

¹ No original: *La région, espace vécu* (FRÉMONT, 1980).

domínio. Apesar do claro destaque fornecido pelo autor ao conceito de região, o vivido não estaria restrito a ele.

Sendo o mais relativo a esta pesquisa, destaca-se o tratamento que Frémont dedica ao conceito de lugar, que, para ele, se distingue por ser um elemento essencial da estruturação do espaço. Associa o lugar ao vivido, formando-se a trama elementar dos espaços vividos, por ele discutido, principalmente, na perspectiva regional.

Segundo o autor, o lugar abrange um espaço reduzido, que se define em algumas extensões, como a casa, o campo, a rua, a praça e, até mesmo, em grupos menores e de forte coerência, a família, a profissão, os lugares do cotidiano. A escola, como aqui enfatizada, e não citada pelo autor, poderia de forma bastante coerente ser incluída entre os espaços relacionados por Frémont, como um lugar do cotidiano e que implica as grandes “personalizações das percepções espontâneas” (1980, p.116). Concerne acrescentar ainda que, para Frémont (1980), os lugares se constituem em formas reduzidas, com um pequeno número de sujeitos, as ações mais simples e banais do cotidiano, mas que estruturam o espaço. Envolvem muitos aspectos da dimensão do vivido, abrangendo as relações sociais, os laços afetivos e emocionais, o local, um conjunto de estruturas onde a vida acontece.

A consideração da região como espaço vivido tem rendido, na atualidade, fortes críticas à obra de Frémont, principalmente, porque, hoje, as abordagens do espaço vivido estão extremamente atreladas à escala local, à concepção de lugar, especialmente. Porém, a análise da obra de Frémont gera a necessidade de algumas relativizações, sob a pena de não se atribuir a devida relevância às suas contribuições.

Entre essas relativizações pode-se destacar o fato de que a realidade das regiões francesas é muito diferente, por exemplo, da condição regional no Brasil, as regiões francesas aproximam-se mais da escala local que as brasileiras, que, dependendo do caso, podem possuir dimensões que até superam a extensão da totalidade do território francês. Outro aspecto a ser relativizado tem haver com o atrelamento entre espaço vivido e lugar, o que não está presente na obra de Frémont, mas que está na base das críticas feitas à sua obra. Por mais que Frémont argumente em favor do vivido, e que tenha muitos méritos nesse empreendimento, diversos elementos relativos ao lugar não compõem sua obra.

Garantidas as contribuições de Frémont, serão destacadas a partir desse ponto abordagens teóricas do espaço vivido que se inserem no contexto de sua vinculação ao cotidiano, isto é, relativo aos espaços vivenciados no dia a dia, como a escola, no que compete a este trabalho.

Alguns autores, especialmente aqueles da geografia, utilizam o termo lugar para se referir a essa mesma realidade. Todavia, aqui será mantido o uso da expressão espaço vivido, uma vez ela sendo mais comum nas obras ligadas à educação ou ao ensino, bem como evidencia melhor os elementos aqui valorizados, relativos à realidade vivenciada pelos educandos cegos na escola, além de ser o termo utilizado por Henri Lefebvre, fundamento principal da concepção aqui manifesta de espaço vivido.

Lefebvre (2013) traz contribuições expressivas para a abordagem do espaço por meio da tríade: espaço percebido (práticas espaciais), espaço concebido (representações do espaço) e espaço vivido (espaços de representação). Assim, o espaço vivido não é apresentado pelo autor como algo à parte, mas sim como um componente de realidade espacial composta também por outras dimensões. O foco no espaço vivido oportuniza a essa pesquisa expressar as vivências dos educandos cegos na escola do seu próprio ponto de vista e não a partir de relatos de vivências de educandos videntes.

As inquietações inerentes a essa pesquisa referem-se à necessidade de analisar as representações dos sujeitos que não possuem o sentido da visão, demonstrando que ela não é o único sentido capaz de viabilizar representações sobre o espaço. As pessoas cegas também são capazes de representar o espaço em que vivem e a escola integra isso, caracterizando-se como um espaço onde eles estabelecem vivências ricas e diversas que configuram representações também complexas e diferenciadas segundo suas experiências na escola.

Carlos (1996) consiste em importante exemplo de abordagem do espaço vivido no contexto do debate do conceito de lugar. Segundo ela:

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. (CARLOS, 1996, p. 20).

Segundo a autora, o lugar pode ser compreendido como a base da reprodução da vida, estabelecida no plano do vivido, no ato de conhecer e ser reconhecido, ou seja, nas relações cotidianas do sujeito. Essas relações constituem o lugar e a forma como o homem se apropria dele, abrangendo, por exemplo, as relações de vizinhança, as práticas de lazer, as relações de trabalho, o ir ao mercado e às compras. Todas essas práticas entram o plano dos sujeitos conhecidos/reconhecidos, sendo os afazeres mais banais do cotidiano e que vão ganhando significado pelo seu uso.

A autora destaca ainda que o vivido se refere ao processo de constituição, no plano do imediato, da vida, que pode ter múltiplas dimensões, definidas pelo sujeito, constituindo-se a partir da tríade cidadão-identidade-lugar, o que remete diretamente ao cotidiano, apesar de suas implicações não se restringirem a essa esfera. É nesse sentido que Carlos (1996, p.20) propõe o questionamento e sua resposta: “como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo”. Sendo assim, a autora aponta a necessidade de considerar o corpo, analisando que é por meio dele que o homem habita e se apropria do espaço debate que será retomado mais adiante.

Na mesma linha de interpretação, Souza (2013, p. 114), ao discutir várias acepções da palavra lugar, o destaca “[...] como um espaço percebido e vivido, dotado de significado, e com base no qual desenvolvem-se e extraem-se os ‘sentidos de lugar’ e as ‘imagens de lugar’”. Ainda afirma que o lugar pode ser entendido como a interpretação do espaço “dotada de *significado*, como um *espaço vivido*”. (p. 17)

De acordo com Carlos (1996, p. 20):

O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *latu sensu* a menos que seja a pequena vila ou cidade — vivida/ conhecida/ reconhecida em todos os cantos (CARLOS, 1996, p. 20).

Assim, fica evidente, na perspectiva da autora, a restrição do lugar, enquanto espaço vivido, à escala local, à esfera do cotidiano, demarcando, nesses termos, uma diferenciação significativa com relação à perspectiva de espaço vivido presente na obra de Frémont, aqui já discutida, na qual o espaço vivido é apresentado como aplicável a diversas escalas, inclusive, encontrando na região sua maior expressão. Cabe ressaltar que o atrelamento da concepção em questão à esfera das relações cotidianas, no local, é a que mais se harmoniza com a abordagem aqui proposta.

Carlos (1996) esclarece ainda que o lugar pode ser caracterizado como produto das relações humanas, estabelecido pelas relações sociais e vividas pelos sujeitos, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos indissociável da produção da vida.

No mesmo sentido, apesar da raiz teórico-metodológica distinta, para Oliveira (2014, p. 03) existe uma infinidade de definições de lugar e de sentido que pode variar de acordo com as teorias e autores, “umas objetivas e outras subjetivas. O sentido de lugar implica o sentido da vida e, por sua vez, o sentido do tempo”. Logo, conhecemos o nosso lugar e cada sujeito tem o seu lugar. “Assim sendo, onde vivemos, nossa residência, nosso bairro inteiro,

se tornam um lugar para nós. A própria pátria, vista como nosso lar, afetivamente se torna um lugar” (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

Nessa perspectiva, a discussão em torno do conceito de espaço vivido, bem como suas múltiplas relações com o sujeito, envolve, acima de tudo, as relações com os espaços habitados, ou seja, os espaços do seu cotidiano, expressando-se “todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais e acidentais, na vida cotidiana. Revela-se como um espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido, pelo indivíduo[...]” (CARLOS, 2017, p. 30). Para a autora, o uso do espaço pelo indivíduo envolve os seus sentidos, sendo por meio dele que o sujeito marca sua presença, constrói e se apropria do espaço, do mundo e da vida cotidiana.

Segundo Serpa (2019, p. 81), é importante considerarmos que “sempre agimos a partir de um lugar e que as ações constituem um enredo, uma enunciação, então todos os lugares são lugares da enunciação, base para a produção do vivido e para a realização das práticas espaciais”. Desse modo, o autor explica que os “lugares” existem nas “brechas” das metrópoles, afirmando que os espaços de representação se caracterizam como os espaços percebidos e vividos dos diferentes grupos e classes sociais e, desse modo, contêm e expressam as lutas e os conflitos, sentimentos bons ou ruins, dos diferentes grupos e sujeitos pelo domínio das estratégias de concepção desses espaços vividos e percebidos.

Serpa (2019) ainda resgata as definições de espaço vivido a partir da obra pioneira de Armand Fremont, aqui já tratada, na qual o autor destaca o espaço vivido como o oposto de um espaço alienado, que significa um esvaziamento dos espaços e seus valores, regulados pelo mecanismo da apropriação, do condicionamento e da reprodução social. Com isso, Serpa (2019) afirma que:

Uma geografia dos espaços vividos reconhece e busca revelar o papel de intermediação do cotidiano e das representações espaciais, nas relações sociedade-espaço, o cotidiano visto aqui como um conjunto de momentos e eventos espaços-temporais, que dá concretude aos processos de alienação e desalienação, revelando também os limites das análises estritamente morfológicas e/ou ecológicas em Geografia, e mediando as dimensões material e abstrata na produção do espaço. (SERPA, 2019, p. 85).

Dessa forma, a configuração do espaço vivido incorpora as representações que os sujeitos possuem sobre o espaço por eles vivenciado, dito de outra forma, a materialidade do espaço não se está alheia à visão que os indivíduos e grupos constroem sobre ele. A partir desse raciocínio, Serpa (2019, p. 87) argumenta que, “se os espaços de representação contêm os espaços percebidos e vividos dos diferentes grupos e classes sociais, é certo que eles

contêm e expressam também as lutas e os conflitos dos diferentes grupos e classes pelo domínio das estratégias de concepção desses espaços”.

Apesar das diversas referências à obra de Frémont, o tratamento oferecido por Serpa (2019) à concepção de espaço vivido tem sua base fundamental na obra do filósofo marxista francês Henri Lefebvre, especialmente em sua clássica obra *A produção do Espaço*², publicada, originalmente, em língua francesa, no ano de 1974.

Para este trabalho, a obra de Lefebvre também é estruturante e articula o que tem sido tratado até aqui a respeito da concepção de espaço vivido. As teorizações do autor em torno da produção do espaço estão diretamente interligadas ao espaço vivido, demarcando as suas potencialidades no âmbito da teoria social do espaço, não apenas para entender o espaço como um dado, mas articulado à atividade social, distinguindo o espaço material geométrico, do mental e do espaço social.

Em Lefebvre (2013) evidencia-se a compreensão do espaço vivido não como uma entidade mais ou menos autônoma, mas como uma dimensão do espaço social, expresso por meio da triplicidade: **Percebido, Concebido e Vivido** (quadro 09), conjunto das dimensões indissociáveis do espaço. Lefebvre (2013, p. 98, tradução própria) destaca que “a triplicidade: percebido-concebido-vivido (especialmente: prática do espaço - representação do espaço – espaço de representação) perde seu alcance caso se lhe atribua o estatuto de um "modelo" abstrato. Ou ela se apodera do concreto e não do ‘imediato’”³.

² No original: *La production de l'espace* (LEFEBVRE, 2013).

³ No original: “La tríada percibido-concebido-vivido (que en términos espaciales puede expresarse como práctica del espacio-representaciones del espacio-espacios de representación) pierde su alcance si se le atribuye el estatuto de un «modelo» abstracto” (LEFEBVRE, 2013, p.99).

Quadro 09. Dimensões do Espaço segundo Henri Lefebvre

A TRIPPLICIDADE LEFEBVRIANA		
PERCEBIDO	CONCEBIDO	VIVIDO
<p>“A prática espacial de uma sociedade secreta seu espaço; ela o põe numa interação dialética: ela o produz lenta e seguramente, dominando-o e dele se apropriando. Para a análise, a prática espacial de uma sociedade é descoberta decifrando seu espaço.</p> <p>O que é prática espacial no neocapitalismo? Ela associa estreitamente, no espaço percebido, realidade cotidiana (o emprego do tempo) e a realidade urbana (os percursos e redes religando os lugares do trabalho, da vida "privada", dos lazeres). Associação surpreendente, pois ela inclui em si a separação exarcebada entre esses lugares. A competência e a performance espaciais próprias a cada membro dessa sociedade só se examinam empiricamente. A prática espacial "Moderna" se define, portanto, pela vida cotidiana de um habitante de habitação social na periferia - um caso limitante, mas certamente significativo; o que não autoriza negligenciar as auto-estradas e a aero-política. Uma prática espacial deve possuir certa coesão, o que não quer dizer uma coerência (intelectualmente elaborada: concebida e lógica)” (p. 97)⁴.</p>	<p>“As representações do espaço, ou seja, o espaço concebido, aquele dos cientistas, dos planejadores, dos urbanistas, dos tecnocratas “retalhadores” e “agenciadores”, de certos artistas próximos da cientificidade, identificando o vivido e o percebido ao concebido (o que perpetua as sábias especulações sobre os números: o número de ouro, os módulos e “canons”). É o espaço dominante numa sociedade (um modelo de produção). As concepções do espaço tenderiam (com algumas reservas sobre as quais será preciso retornar) para um sistema de signos verbais, portanto elaborados intelectualmente” (p. 97)⁵.</p>	<p>“Os espaços de representação, ou seja, o espaço vivido através das imagens e símbolos que o acompanham, portanto espaço dos “habitantes”, dos “usuários”, mas também de certos artistas e talvez dos que descrevem e acreditam somente descrever: os escritores, os filósofos. Trata-se do espaço dominado, portanto, submetido, que a imaginação tenta modificar e apropriar. De modo que esses espaços de representação tenderiam (feitas as mesmas reservas precedentes) para sistemas símbolos mais ou menos coerentes de símbolos e signos não verbais” (p. 98)⁶.</p>

Fonte: Elaboração própria com base em Lefebvre (2013). Tradução própria.

⁴ No original: “La práctica espacial de una sociedad secreta su espacio; lo postula y lo supone en una interacción dialéctica; lo produce lenta y serenamente dominándolo y apropiándose de él. Desde el punto de vista analítico, la práctica espacial de una sociedad se descubre al descifrar su espacio. ¿En qué consiste la práctica espacial bajo el neocapitalismo? Expresa una estrecha asociación en el espacio percibido entre la realidad cotidiana (el uso del tiempo) y la realidad urbana (las rutas y redes que se ligan a los lugares de trabajo, de vida «privada», de ocio). Sin duda, esta asociación es sorprendente pues incluye la separación más extrema entre los lugares que vincula. La competencia y la performance espaciales propias de cada miembro de la sociedad sólo son apreciables empíricamente. La práctica espacial «moderna» se define así por la vida cotidiana de un habitante de vivienda social en la periferia — caso límite, pero sin duda significativo —, sin que esto nos autorice a dejar de lado las autopistas o la política de transporte aéreo. Una práctica espacial debe poseer cierta cohesión, sin que esto sea equivalente a coherencia (en el sentido de intelectualmente elaborada, concebida lógicamente)” (LEFEBVRE, 2013, p. 97).

⁵ No original: “Las representaciones del espacio, es decir, el espacio concebido, el espacio de los científicos, planificadores, urbanistas, tecnócratas fragmentadores, ingenieros sociales y hasta el de cierto tipo de artistas próximos a la cientificidad, todos los cuales identifican lo vivido y lo percibido con lo concebido (lo que perpetúan las Arcanas especulaciones sobre los Números: el número áureo, los módulos, los cánones, etc.). Es el espacio dominante en cualquier sociedad (o modo de producción). Las concepciones del espacio tenderían (con algunas excepciones sobre las que habrá que regresar) hacia un sistema de signos verbales — intelectualmente elaborados” (LEFEBVRE, 2013, p. 97).

⁶ No original: “Los espacios de representación, es decir, el espacio vivido a través de las imágenes y los símbolos que lo acompañan, y de ahí, pues, el espacio de los «habitantes», de los «usuarios», pero también el de ciertos artistas y quizá de aquellos novelistas y filósofos que describen y sólo aspiran a describir. Se trata del espacio dominado, esto es, pasivamente experimentado, que la imaginación desea modificar y tomar. Recubre el espacio físico utilizando simbólicamente sus objetos. Por consiguiente, esos espacios de representación mostrarían una tendencia (de nuevo con las excepciones precedentes) hacia sistemas más o menos coherentes de símbolos y signos no verbales” (LEFEBVRE, 2013, p. 98).

Desse modo, o autor enfatiza o caráter dialético do espaço, ao utilizar, de forma articulada, as dimensões do vivido, do concebido e do percebido, conforme caracterização exposta no quadro 09. Essas mesmas dimensões também são, respectivamente, nomeadas por Lefebvre (2013), como espaço da representação, representação do espaço e prática espacial, configurando a sua triplicidade do espaço.

Lefebvre (2013) caracteriza o espaço percebido como a prática espacial da sociedade. Essa dimensão articula-se ao vivido e ao concebido, pois, toda prática social é vivida e geradora de conceituações. Essa expressa indissociabilidade manifesta na triplicidade teria na dimensão corporal um elemento fundamental, já que “[...] a prática social considerada globalmente supõe um uso do corpo: o emprego das mãos, dos membros, dos órgãos sensoriais, os gestos do trabalho e os das atividades exteriores ao trabalho. É o percebido (base prática da percepção do mundo exterior, no sentido dos psicólogos)”⁷ (LEFEBVRE, 2013, p. 99, tradução própria).

O espaço concebido ou representação do espaço, por sua vez, refere-se às relações de produção do espaço, ao planejamento e ao instituído. Alves (2019), ao analisar didaticamente a tríade lefebvriana, aponta que o espaço concebido corresponde ao:

[...] espaço planejado, instituído, aquele das normas técnicas (que são apresentadas como apolíticas), ou seja, um espaço que normatiza o que os cidadãos podem ou não fazer, que é apresentado como neutro, como se não tivesse sido planejado para garantir a realização de uma estratégia de reprodução que exige, no capitalismo, não só a manutenção da desigualdade socioespacial, como, em geral, de seu aprofundamento e, ao mesmo tempo, busca o controle social. (ALVES, 2019, p. 556).

Já o espaço da representação ou a dimensão do vivido, base da análise aqui empreendida, é caracterizado por Lefebvre (2013, p. 100, tradução própria) como referente à vida cotidiana, a realidade social vivida. Para o autor, o espaço vivido é aquele onde se vive, onde se fala, se mora, onde se constituem laços afetivos.

O espaço de representação se vivie, se fala; ele tem um núcleo ou centro afetivo: o ego, a cama, o quarto, a moradia ou a casa; a praça, a igreja, o cemitério. Ele contém os lugares de paixão e da ação, os das situações vividas e, portanto, implica imediatamente o tempo. De sorte que ele pode receber diversas qualificações: o direcional, o situacional, o relacional, porque ele é essencialmente qualitativo, fluido, dimanizado (LEFEBVRE, 2013, p. 100)⁸

⁷ No original: “La práctica social supone un uso del cuerpo: el empleo de las manos, de los miembros, de los órganos sensoriales y de los gestos del trabajo y de las actividades ajenas a éste. Se trata de la esfera de lo percibido (base práctica de la percepción del mundo exterior, en el sentido psicológico)” (LEFEBVRE 2013, p. 99).

⁸ No original: “El espacio de representación se vive, se habla; tiene un núcleo o centro afectivo: el Ego, el lecho, el dormitorio, la vivienda o la casa; o la plaza, la iglesia, el cementerio. Contiene los lugares de la pasión y de la

Essa última dimensão da tríade proposta por Lefebvre consistir naquela de fato enfatizada nesse texto até aqui, não se está desconsiderando o alerta do autor quanto à inseparabilidade entre vivido, percebido e concebido. No próximo tópico, voltado à discussão da escola enquanto espaço-tempo de vivências, as condicionantes relativas ao percebido e ao concebido ficarão mais evidentes. A ênfase no espaço vivido, aqui, é um meio de construir a crítica ao espaço social, nesse caso, o da escola básica, do ponto de vista de quem a vive, o educando cego. Crítica essa que, necessariamente, perpassa pelas dimensões do concebido e do percebido.

Ainda sobre o espaço vivido, Carlos (2017), seguindo a perspectiva teórica de Lefebvre, ressalta que as relações sociais se realizam no plano vivido, ao mesmo tempo em que o produzem. A prática social e a produção social do espaço ganham existência no espaço vivido.

[...] as relações sociais tem sua realização ligada a necessidade de um espaço aonde ganha concretude a casa enquanto universo do homem privado; a rua enquanto acessibilidade possível aos espaços públicos aonde se realizam os encontros e se dão os percursos, bem como as possibilidades de uma miríade de trocas (onde o comércio local ganha significado especial); os lugares de trabalho; os pontos de lazer, etc. - lugares aonde se realizam a vida humana num determinado tempo[...] É neste nível que espaço e tempo se articulam de modo indissociável como prática socioespacial. Esta é a implicação mais profunda da análise da produção em seu sentido lato (a realização da vida enquanto produção / apropriação dos lugares) (CARLOS, 2017, p. 30).

As considerações de Carlos (2017) sobre o espaço vivido e sua condição de *locus* da materialização das relações sociais e das práticas espaciais demonstram a relevância dessa dimensão no contexto da vida social e da produção do espaço, enquanto totalidades. Nestes termos, o espaço vivido configura-se como fundamental tanto à compreensão da realidade quanto à busca de sua transformação.

É exatamente essa condição do espaço vivido que fundamenta a sua utilização como conceito estruturante dessa pesquisa, cujas preocupações se direcionam a um espaço em particular, a escola, e a sua vivência a partir de sujeitos também particulares, os educandos cegos, mais precisamente, aqueles matriculados no ensino médio da rede estadual de ensino de Belém do Pará.

acción, los de las situaciones vividas y, por consiguiente, implica inmediatamente al tiempo. De ese modo es posible asignarle diferentes calificaciones: puede ser direccional, situacional o relacional en la medida en que es esencialmente cualitativo, fluido y dinámico” (LEFEBVRE 2013, p. 100).

Com isso, considera-se, aqui, com base no referencial apresentado, que a concepção de espaço vivido consiste em importante instrumento para se pensar a condição da escola, em sua vivência concreta, bem com conforma-se em estratégico vetor para melhorias nas relações sociais que a permeiam, muitas delas inerentes ao que Lefebvre (2013) nomeia de concebido (representação do espaço) e percebido (prática espacial). Essas questões estão mais claras no tópico que se segue, dedicado, justamente, à análise da escola a partir da concepção de espaço vivido.

2.2 ESCOLA: ESPAÇO-TEMPO DE VIVÊNCIAS

A escola, a partir de uma perspectiva mais crítica, proposta por Canário (2005), pode ser definida a partir três eixos principais e distintos, que correspondem a dimensões analíticas da escola: a forma escolar, a organização escolar e a instituição escolar, faces diversas de uma mesma realidade e que podem ser distinguidas conforme exposto no quadro 10.

Quadro 10. Definição da escola a partir de três dimensões

AS TRÊS DIMENSÕES DA ESCOLA		
A FORMA ESCOLA	A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	A INSTITUIÇÃO ESCOLAR
<p>“Representa uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente [...]. Corresponde à dimensão da pedagogia, a forma escolar é aquela que mais tem polarizado uma tradição de crítica à escola, centrada nos métodos, de que encontramos traço persistente, por exemplo, na literatura. Constitui-se, progressivamente, como uma forma tendencialmente única de conceber a educação, o que teve como consequências fundamentais, por outro lado, conferir a escola o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar e, por outro, contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança. Este empobrecimento do campo e do pensamento educativo privou a própria forma escolar de referências exteriores que lhe permitiriam criticar-se e transforma-se” (p. 62).</p>	<p>“A escola corresponde, também, a uma nova organização que, possível a transição de modos de ensino individualizados (um mestre, um aluno) para modos de ensino simultâneos (um mestre, uma classe), viabilizou a emergência dos sistemas escolares modernos. A organização escolar que historicamente conhecemos corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber [...]” (p. 62).</p>	<p>“A escola é uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho. Como instituição a escola desempenha, do ponto de vista histórico um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação” (p. 62).</p>

Fonte: Elaboração própria com base em Canário (2005).

Nesse sentido, Canário (2006) destaca que a escola que conhecemos atualmente advém de muitas mutações e de períodos distintos, que corresponde hoje a um modelo organizacional, de certa forma, estável, pois o principal traço desse modelo é a organização em classes hegemônicas, no que se refere a idade, aos conteúdos e aos conhecimentos abordados. Portanto, a escola representa uma invenção organizacional que permitiu passar de formas do ensino individualizado, onde um professor ensinava apenas um único aluno, para um modelo de ensino simultâneo, no qual o professor ensina a classe e a considera como uma única entidade.

Numa perspectiva crítica, Libâneo, Oliveira e Toshi (2011, p. 168) afirmam que a "escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepção da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos". Os autores destacam ainda que a vida social, assim como a escola, implica também na vivência da educação dos educandos pelo convívio, pelas interações dos sujeitos, pelas socializações de práticas, valores, hábitos e culturas que produzem a vida humana na sociedade.

Além desses aspectos apontados pelos autores sobre a escola e a relação com o cotidiano dos alunos, por meio de suas vivências sociais, vale enfatizar ainda que "a escola é uma instituição social com objetivos explícitos: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos [...]" (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSHI, 2011, p. 300).

A esse respeito, cabe mais uma vez enfatizar a importância da escola, como organização, assim caracterizada por Libâneo, Oliveira e Toshi (2011, p. 116), enquanto instituição escolar "[...] por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais". A escola define-se, portanto, como uma unidade social que reúne diversos sujeitos que estabelecem relações entre si. Essa estruturação se faz por meio de processos, funções e normas, implicando tanto em aspectos, legais quanto pedagógicas e administrativos componentes da escola.

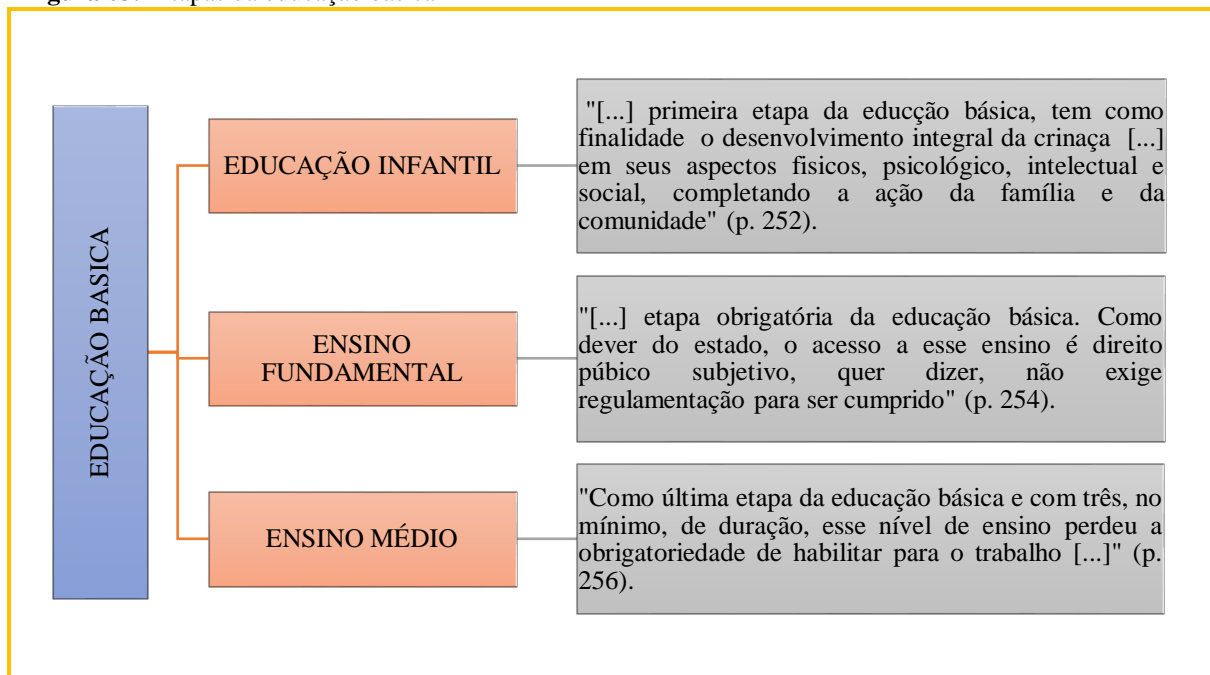
De acordo com Duarte (2002), a compreensão de escola pode ser analisada sob três prismas principais: estruturação formal, interação e seu interior. Estas perspectivas apresentadas pela autora se destacam por serem importantes componentes da escola. A primeira é a estrutura física da escola, que envolve, entre outros elementos, organização e distribuição dos espaços, número de turmas, recursos materiais disponíveis. A segunda é a estrutura administrativa, abrangendo direção, gestão, tomada de decisão, relação com as

autoridades centrais e locais, corpo docente, funcionários, comunidades. O último componente é a estrutura social da escola: relações entre alunos, professores, funcionários, participação dos pais, cultura organizacional, clima escolar. Essa compreensão, como enfatizado por Duarte (2002), remete à indispensabilidade da escola interagir em todas essas instâncias, estabelecendo uma construção como instituição de ensino sócio-histórica, instrucional, organizacional, grupal, individual e pulsional.

Gatti (2013, p. 53) ressalta que “o papel fundamental da escola é, pois, levar os estudantes a apreender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana”. Para a autora, o desenvolvimento dessas ações, pedagógicas e sociais, deve propiciar aprendizagens afetivas para a vida dos alunos. Gatti (2013) dá ênfase para a escola como aquela que inclui, não exclui, como uma instituição social que lida com as heterogeneidades e respeita as diversas formas de aprendizagens dos alunos e que os faz cidadãos para a vida.

No que diz respeito à organização da educação escolar brasileira, ela está composta de dois níveis: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. O organograma da figura 03 refere-se ao primeiro nível, que é aquele abrangido por esta pesquisa.

Figura 03. Etapas da educação básica



Fonte: Elaboração própria com base em Libâneo, Oliveira e Toshi (2011).

Conforme Libâneo, Oliveira e Toshi (2011), os Estados, por meio de seus sistemas de ensino, devem proporcionar a crianças, jovens e adultos o acesso à educação e legislar sobre ela visando o ensino de qualidade. Desse modo, os autores destacam que a legislação estadual para a educação básica, além de incorporar a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional e os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, inclui a Constituição Estadual, a Legislação Ordinária do Poder Legislativo, as normas do Poder Executivo e as resoluções e pareceres estaduais de educação. Todo esse conjunto se refere ao Sistema Estadual de Ensino, como o do Estado do Pará, no âmbito do qual se estabelece o recorte dessa pesquisa.

Libâneo, Oliveira e Toshi (2011), ao tratarem das etapas da educação básica, conforme destacadas na figura 03, enfatizam que a primeira etapa, a educação infantil, aparece na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), como encargo dos municípios. Já o ensino fundamental é dever dos governos estaduais e precisa atender aos objetivos de ensino determinados pela LDB em seu art. 32, referente à formação básica do cidadão, mediante:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

O ensino médio caracteriza-se por ser a etapa final da educação básica. Para Krawczyk (2009, p. 754) “a inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui”. Segundo a autora, o ensino médio representa os três ou quatro últimos anos da educação básica, no entanto, os mais discutíveis, pois abrange grandes dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização.

Uma das polêmicas em torno do ensino médio é a recente reforma inicialmente criada por meio da Medida Provisória 746/2016 e sancionada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que caracteriza um conjunto de mudanças na estrutura do ensino médio brasileiro, onde parte do currículo passa a ser obrigatória e outra parte optativa. Uma das grandes críticas realizadas à reforma do Ensino Médio diz respeito à compreensão de que ela operaria no sentido da valorização de algumas

áreas do conhecimento em detrimento de outras, implicando, por exemplo, na desvalorização das disciplinas da área humanidades.

De acordo com Krawczyk (2009), é importante ressaltar que a expansão do ensino médio no Brasil teve início nos primeiros anos da década de 1990, porém, não caracterizado ainda como processo de universalização e de democratização. A desigualdade com relação a sexo, cor/raça se fizeram presentes nesse momento de expansão, além de muitos desafios com relação à igualdade de oportunidades educacionais, conteúdos a ser ensinado, formação de professores, remuneração, condições de trabalho, infraestrutura escolar e gestão escolar.

No Brasil, a escola básica vem passando por várias transformações, sejam elas políticas, econômicas ou educacionais, não necessariamente positivas, o que tem gerado grandes questionamentos quanto à qualidade da educação ofertada, especialmente em relação à escola pública. É nesse sentido que Libâneo, Oliveira e Toshi (2011) afirmam que a educação escolar deve ser entendida como um fator da realidade, principalmente no contexto da sociedade contemporânea, na qual a educação pública tem tripla responsabilidade: a de ser agente de mudanças, ser capaz de gerar conhecimentos e desenvolver competências e valores dos alunos.

Na compreensão de Gatti (1993), é preciso qualificar melhor a escola e adequá-la para seu uso, tornando-a apta para atender os alunos e a comunidade em geral. Porém, a autora afirma que o fortalecimento e a melhoria da escola não perpassam apenas por condições físicas e infraestruturais, incidem, sobretudo, nas condições de valorização dos professores, que precisam de melhores condições de salários e carreiras, condições pedagógicas, bons recursos materiais e uma melhor estruturação da equipe escolar.

Nesse sentido, a escola básica brasileira deve atender a um conjunto parâmetros para que se possa alcançar de fato um ensino de qualidade. Ressalta-se que “o processo educativo é uma experiência extremamente complexa que não se circunscreve à sala de aula e, mesmo nesta, não se restringe àquilo que o professor fala e o aluno ouve” (PARO, 2001, p. 34). Explica o autor que é importante destacar a existência de um conjunto de aspectos complexos, que envolve desde as relações cotidianas escolares, rotinas, fatos, concepções de mundo e tudo que interfere no tipo de ensino que está sendo propiciado aos alunos.

Essa conjunção de aspectos da escola abordados até aqui, desde a sua definição, organização e problemáticas, expressa a sua condição complexa, sendo resultado de múltiplas determinações, da interação de uma diversidade de agentes situados em variadas escalas, que

vão desde processos e dinâmicas próprios da sociedade capitalista atual até às ações dos sujeitos que a materializam no seu dia a dia.

2.2.1 A escola e o vivido

As preocupações dessa pesquisa se voltam mais diretamente a essa última escala, a do espaço da escola, concretizada nas vivências de educandos cegos, professores, gestores, pais, entre outros. Nesse sentido, retomar-se a discussão feita no tópico anterior a respeito do espaço vivido para refletir sobre a condição da escola enquanto tal.

Conforme posto anteriormente, a partir de Lefebvre (2013), o espaço vivido não pode ser considerado uma realidade isolada, de fato ele se estabelece como uma dimensão do espaço, juntamente com o espaço concebido e o percebido. Enquanto espaço vivido, a escola se insere na mesma condição, sua realidade não é fruto apenas das vivências, dinâmicas e ações dos sujeitos que a materializam cotidianamente, também resulta, por exemplo, das concepções e modelos imputados a partir de legislações e normativas nacionais, estaduais e municipais (inseridas na esfera do espaço concebido), bem como de costumes, práticas, valores, desigualdades sociais e espaciais (imersas no espaço percebido).

Contudo, isso não reduz a sua importância, já que todas essas dimensões implicam no espaço vivido, tornando-o tanto um importante objeto de análise quanto um relevante instrumento para a manifestação da crítica e da busca de melhorias. A escola, mesmo sendo muito pouco citada ou estudada nas principais obras dedicadas à reflexão sobre o espaço vivido possui claras propriedades a esse respeito, sendo intensamente vivida por diversos sujeitos, com destaque aos alunos, em seu cotidiano a partir de seus corpos, isto é, mediante sua presença e permanência direta no espaço escolar.

Na visão de Callai (2010, p. 33), é importante compreender que os acontecimentos da vida cotidiana dos sujeitos precisam ser entendidos e levados em consideração na escola, que tem um papel fundamental nesse processo. Para autora, “o mundo da vida precisa entrar na escola, para que ela também seja viva, para que consiga acolher os alunos e dar-lhes condições de realizarem sua formação, desenvolverem um senso crítico e ampliarem suas visões de mundo”. Callai (2010, p. 41) considera as abordagens da vida cotidiana dos alunos a partir de sua leitura do mundo, o mundo vivido. Para ela:

A escola pode ser um lugar para aprender a pensar, para aprender a dominar e manejar instrumentos da tecnologia, para exercitar um pensamento crítico, para construir referenciais capazes de fazer esta leitura do mundo da vida. É preciso, portanto, descobrir formas capazes de articular a formação do sujeito com a construção de sua identidade, reconhecendo seu pertencimento e realizando um

trabalho cognitivo capaz de situá-lo no contexto de uma produção intelectual realizada pela humanidade (CALLAI, 2010, p. 41).

A fim de compreender como esses elementos da vida cotidiana se relacionam com a escola, Callai (2010) ressalta a importância do conhecimento produzido pelos sujeitos em seus diversos aspectos, com suas particularidades, para que possam ser considerados na escola. No entanto, isso exige um aparato metodológico que seja capaz de fornecer os meios necessários para a busca de explicações e motivações, para aprender e desenvolver novos conhecimentos na escola.

Freitas (1999, p. 42) afirma que as “as vivências, as expectativas, os interesses, entre os outros, são fatores relacionados aos ciclos de formação do indivíduo que, quando desconsiderados, acabam por constituir-se em processos de exclusões”. Segundo a autora, a escola, ao desconsiderar essas peculiaridades na formação do aluno, acaba deixando de construir boas relações e, desse modo, é vista como “enfadonha” e “desinteressante” para os alunos.

Nesses termos, é evidente a importância do espaço vivido dos alunos na composição dos mecanismos de aprendizagem que marcam a escola. Contudo, muitas vezes, mesmo nas abordagens que tratam tão importante ênfase, a condição da própria escola enquanto espaço vivido dos discentes é esquecida ou relegada a segundo plano, para se dar destaque, por exemplo, a casa, à rua, à praça, ao bairro etc. Raramente, a própria escola é lembrada enquanto espaço vivido.

Na visão de Carlos (1996, p. 21), os espaços vividos, por ela denominados de lugar, são aqueles “[...] que o homem habita dentro da cidade que dizem respeito a seu cotidiano e a seu modo de vida onde se locomove, trabalha, passeia, flana, isto é, pelas formas através das quais o homem se apropria e que vão ganhando o significado dado pelo uso”. É nesse sentido que a escola se faz presente na vida dos sujeitos, como um espaço de pertencimento e de vivências, sejam elas sociais ou educativas.

As vivências do espaço escolar, isto é, a sua materialização enquanto espaço vivido, se estabelecem de modos diversos, uma vez que existe grande variação das características do espaço escolar, bem como cada sujeito estabelece uma relação particular com o espaço. De forma geral, pode-se inferir que as dinâmicas vivências da escola se dão, por exemplo, a partir dos rotineiros usos da sala de aula e dos espaços de convivência e recreação que ganham vida nos intervalos das aulas. Também nas interações entre educandos, docentes, gestores e demais

funcionários nos mais variados subespaços da escola. Tudo isso compoem o cotidiano que define o espaço vivido escolar.

É por meio dessas relações na escola que o educando vai interagindo com a realidade em que está inserido e construindo a sua vivência escolar, seja ela, do seu ponto de vista, marcada por aspectos positivos ou negativos. Nesse contexto, Viñao Frago (2001) afirma que a ocupação do espaço, sua utilização, se constitui como o lugar, pois o lugar se estabelece com a fluidez da vida e a escola enquanto instituição educadora se materializa no espaço e ocupa um lugar central na vida das pessoas.

Viñao Frago (2001, p. 77) ressalta que “a escola é espaço e lugar” e se caracteriza por ser física e material, mas também uma construção cultural, onde se estabelecem as relações. Essas conjunções sobre o espaço da escola, mais especificamente o espaço material, também devem ser levadas em consideração, visto que é nesses espaços que o educando passa parte de sua vida, um espaço social, tanto físico quanto repleto de simbologias. Para Carpinteiro e Almeida (2008, p. 46), o ambiente escolar, como preferem denominar, consiste no;

[...] conjunto formado por atividades (aula, estudo, prática esportiva, limpeza etc.) e espaços (salas, laboratórios, quadras etc.). Atividade significa ação efetivada pelo professor, estudante, funcionário, entre outros, em determinados ambientes escolares, como salas, pátios, jardins e quadras. Entretanto, a atividade aula, uma das atividades corriqueiras da escola, poderá ocorrer tanto numa sala, quanto num auditório ou, ainda, num pátio aberto. Dessa forma, as atividades estão associadas a espaços, quase sempre ambientes construídos, que são os prédios escolares ou as demais edificações onde ocorre o processo educativo (ALMEIDA, 2008, p. 46).

Para os autores, a escola ganha um papel fundamental na vida das pessoas, pois, além de ser um lugar que abriga as atividades escolares como um todo, torna-se também um lugar de referência aos sujeitos, assumindo um papel de importância e destaque, que se associa aos momentos vividos por professores, funcionários, educandos, pais e comunidade. Mediante esses postulados, é possível, com segurança, atestar que a escola consiste em um espaço vivido por excelência, constituído por uma diversidade de sujeitos e possuindo grande relevância para a vida deles, especialmente dos discentes, tanto a partir da constituição de aspectos positivos quanto negativos para suas vidas.

Em consonância com essa linha de raciocínio, Ribeiro (2004, p. 105) afirma que o espaço escolar deve compor, de certa forma, um todo, envolvendo nele elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos. A autora ressalta que o espaço escolar pode se constituir de possibilidades ou de limites, e “tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar docente e discente. O espaço material é um pano de fundo onde as

sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças”.

Desse modo, Ribeiro (2004, p. 114) afirma que os espaços de vivência, como a casa, a escola, o bairro, representam para os sujeitos ou grupos experiências únicas, sendo imprescindível que estes espaços sejam acolhedores e significativos, pois deixam marcas substanciais na vida desses sujeitos. Sob tal enfoque a autora afirma que:

A criação de um ambiente motivador que potencialize a aceitação, a afetividade, a acessibilidade e a autonomia do alunado é imprescindível para a formação do autoconceito positivo dos alunos em geral e, em particular, dos alunos com deficiências. Pois, na medida em que se sentem acolhidos, respeitados, ganham mais confiança em sua competência e estarão mais aptos a enfrentarem os desafios que a escola regular apresenta (RIBEIRO, 2004, p. 114).

Ainda de acordo com o exposto, para Viñao Frago (2001, p. 63), o espaço da escola é de grande relevância na vida daqueles que o usufruem. O autor considera que a “posse do espaço vivido, é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos”. Isto significa que os espaços escolares são repletos de significados e aprendizagem e são capazes de deixar marcas profundas na vida dos alunos e de todos que fazem parte desse espaço.

Muito importante se faz também considerar as análises e contribuições de Lahire; Thin; Vincent (2001) que fazem a leitura da escola como um espaço específico, um espaço onde se aprende, em um determinado tempo, porém sujeito a conflitos e mudanças constantes. Os autores discutem o espaço escolar a partir de aspectos relacionados à “forma escolar”, realçando “[...] a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época [...]” (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 9-10).

Nessa perspectiva, os espaços escolares possibilitam aos alunos relações que fazem parte de seu cotidiano, do seu vivido. Nesses espaços, são construídas aprendizagens, laços afetivos, ideias, amizades, conflitos, exclusão ou inclusão, ou seja, uma série de elementos inerentes à forma escolar presente no espaço vivido dos educandos.

2.2.2 Aspectos da escola como espaço vivido

Para completar essa análise, no plano teórico, da escola enquanto espaço vivido, destacam-se a seguir três aspectos inerentes ao espaço vivido e que serão fundamentais à investigação desenvolvida no plano empírico (apresentado nos capítulos finais). Esses

aspectos foram eleitos com base na problemática da pesquisa e nas intenções com relação à sua forma de condução.

Dito de outra forma, esses aspectos fornecem esclarecimentos teóricos para algumas preocupações inerentes à pesquisa, especificamente quanto ao espaço vivido, como as possibilidades variadas de representações sobre a escola por esses educandos e a compreensão das vivências como um meio de possibilitar melhorias nas condições da escola. Nesses termos, os aspectos relativos ao espaço destacados a seguir são fundamentais à análise desenvolvida nos capítulos seguintes.

a) As vivências ao longo do tempo na escola

A escola como um todo, o ensino, aprendizagem e tudo mais que a compõe, constitui um conjunto de relações que faz parte da vida dos educandos, o que é reforçado pelos longos anos que muitos permanecem na escola. Desse modo, entender o acontecer histórico, as vivências ao longo do tempo na escola, são relevantes à compreensão da escola enquanto espaço vivido, já que suas percepções e formas de inter-relação com a escola não são construídas apenas no presente, mas ao longo de toda a sua trajetória de vivência nesse espaço. Nessa perspectiva, Carlos (1996, p. 20) reforça que a dimensão do tempo em cada lugar pode ser vista por meio de eventos do presente e do passado.

Nessa mesma observância, Oliveira (2014, p. 12) relaciona o espaço vivido/lugar com o tempo, destacando em três aspectos: “tempo como movimento, sendo lugar com pausa, afeição ao lugar como função do tempo, e lugar como tempo tornado visível ou lugar como lembrança”. Para autora, as representações dos lugares ligam-se à lógica presente, passado e futuro, estando associadas ao ritmo da vida, ou seja, tempos biológico, psicológico e social. Nessa conjuntura, para os sujeitos, tempo/lugar significa casa, trabalho, lazer, todas as suas ações da vida cotidiana, portanto, também a escola.

O processo de escolarização dos educandos na educação básica é repleto de significados, experiências, percepções, lembranças, nostalgias, conflitos/cooperações, dificuldades/facilidades etc. Ou seja, momentos que marcaram e ainda importam à vida dos educandos na escola e que podem ser resgatados por meio da dialética passado, presente e futuro que formam o seu espaço vivido na escola.

As análises de Souza e Neres (2014) sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência apontam que as lembranças da escola, por parte dos sujeitos de sua pesquisa, fazem referência a sentimentos bons, porém marcados por certas dificuldades, principalmente com relação às disciplinas curriculares, expressas em reprovações, situação que se tornou

recorrente na trajetória escolar de um aluno entrevistado até a 7ª série do ensino fundamental. Com relação aos colegas de classe e demais sujeitos da escola, esse mesmo aluno revelou possuir bons relacionamentos e ter vivenciado momentos de amizade e de grande interação social, não manifestando sentimento de exclusão. Esse é um exemplo de como as vivências podem ser resgatadas e funcionar como reveladoras de diversos aspectos fundamentais da escola como espaço vivido.

Carlos (1996, p. 28) ressalta que no lugar são manifestados “[...] os desequilíbrios, as situações de conflito e as tendências da sociedade que se volta para o mundial [...] neste caso o lugar enquanto construção social abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço”. Nesse sentido, a escola como espaço vivido ao longo de uma trajetória, ocupa, de forma particular, um lugar fundamental na história de cada um dos sujeitos.

b) A Afetividade e as possibilidades variadas de representações sobre a escola

Conforme já discutido anteriormente, a escola se constitui em um espaço de vivência e experiência dos educandos, no entanto, é importante compreender que cada sujeito representa a escola de um jeito diferente. Cada educando vive a escola de uma forma e assim apresentam representações particulares desse lugar com base em suas experiências e histórias. Nesse sentido, o espaço escolar proporciona experiência de naturezas diversas e que fazem parte da vivência dos sujeitos. Uma possibilidade de interpretar essas vivências diferenciadas, e até contraditórias, dos educandos é a partir da afetividade.

Ao contrário do entendimento muitas vezes manifestado no senso comum, ou até em obras acadêmicas, os sujeitos não se relacionam com o espaço vivido apenas de um ponto de vista positivo, pois, existem várias formas de se relacionar com esse espaço de vivência e esses pontos de vista podem ser os mais diversos, podendo gerar sentimentos positivos ou negativos. A esse respeito, Mattos (2008, p. 51) considera que no cotidiano escolar é imprescindível que se realiza a comunicação dos sentimentos e ações realizados pelos educandos. “A inclusão/exclusão do educando dependerá do desenvolvimento do processo afetivo [...]”.

De acordo com Mattos (2008, p. 53),

O ser humano é um ser afetivo. No início da vida emoção e razão estão misturadas, porém, há o predomínio da afetividade sobre a racionalidade. Consequentemente, a aquisição de cada uma provoca um reflexo na outra. Com o passar do tempo, a área cognitiva se sobrepõe à afetiva, por ser estimulada e constituída como essencial para a aprendizagem. A afetividade passa a depender da inteligência para evoluir. Porém, a afetividade faz um vínculo entre a ação e a reação emitida em cada problema (MATTOS, 2008, p. 53).

Nesse sentido, entende-se a escola como um espaço onde essas relações se evidenciam a todo instante, em seus diversos ambientes, na sala de aula, na cantina, na secretaria, na área de lazer, na quadra, ou seja, em seus diversos compartimentos. E como bem enfatiza Mattos (2008, p. 54), “a afetividade expressa às vivências e o comportamento de cada um no relacionamento com o outro. A afetividade é um sentimento de bem estar com o outro”.

Em consonância com esta concepção, Rodrigues (2008, p. 18) argumenta que no pensamento de Wallon “a afetividade diz respeito a um conceito amplo, uma situação mais permanente, que engloba em seu interior os sentimentos, as emoções e as paixões e manifesta estados de sensibilidade [...]”. Assim, a relação afetiva contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno, porém essa relação necessita ocorrer desde o primeiro momento em que o aluno ingressa na escola por meio da direção, dos professores, dos funcionários, dos alunos e da comunidade em geral.

Compreende-se, desse modo, que a escola é um grande exemplo dessa ideia, pois os educandos que passaram ou estão na escola têm, comumente, relatos de experiências tanto positivas quanto negativas. Os momentos vividos pelos sujeitos tornam-se lembranças e, muitas vezes, associam-se a ocasiões corriqueiras, como, por exemplo: proximidade ou distanciamento com os colegas de turma, afeição ou aversão ao professor, um cheiro (também pode ser lembrado), as brincadeiras, momentos de tristezas ou alegrias. Até mesmo o uniforme escolar pode remeter a lembranças, enfim, muitos momentos ficam marcados na memória dos educandos.

Desse modo, o espaço vivido, assim considerado, remete a relações de naturezas diversas desencadeadas pelos indivíduos ou grupos num certo espaço. Podendo ter conotações fortemente positivas ou severamente negativas ou mesmo constituir-se em situações intermediárias. Osti e Brenell (2013) consideram que, com o avanço da escolarização, os educandos vivenciam relações positivas ou negativas no ambiente escolar. As relações positivas tendem a ser mais confortáveis, proporcionando ao aluno sentimento de segurança. Já as relações negativas podem ser decisivas para o desenvolvimento de ações de rejeição à escola ou até mesmo para o baixo rendimento do educando na escola. Sendo o espaço vivido um instrumento capaz de evidenciar isso, também é vetor da análise crítica da realidade, de qualquer realidade vivida e, portanto, também da escola.

Nesse contexto, as representações dos educandos cegos sobre a escola se tornam um elemento fundamental e significativo para entender os sentimentos por eles desenvolvidos por meio de suas vivências na educação básica.

Como alerta Penin (1995), as representações não coincidem com o vivido, elas se formam entre o vivido e o concebido, ou seja, têm influências diversas na sua construção. Mesmo o vivido não é algo relativo apenas à experiência individual, “[...] é formado tanto pela experiência da subjetividade dos sujeitos quanto pela vivência social e coletiva dos sujeitos num contexto específico” (PENIN, 1995, p. 27). Nesses termos, não se pode confundir a representação que os educandos cegos têm da escola com a realidade dela, contudo, é desaconselhável descartá-las enquanto relevantes indicadores sobre a condição do ambiente escolar. Elas também não se distinguem em falsas e verdadeiras, como adverte Penin (1995), podem ser uma e outra coisa ao mesmo tempo.

Lefebvre (1983, p. 23), refletindo sobre o que seria a representação em geral, argumenta que:

Às vezes é um fato ou fenômeno de consciência, individual e social, que acompanha em uma determinada sociedade (e um idioma) tal palavra ou série de palavras, por um lado, e por outro, tal objeto ou constelação de objetos. Outras vezes é uma coisa ou um conjunto de coisas correspondentes a relacionamentos que essas coisas incorporam, contendo-as ou velando-os.⁹

Desse modo, a concepção de representação possui aplicações diversas, podendo, certamente, ter por objeto a escola, enquanto espaço vivenciado pelos sujeitos e sobre o qual esses mesmos sujeitos, a partir de elementos subjetivos e sociais/coletivos, constituem representações. Como explica Penin (1995, p. 1995)

No cotidiano, as representações nascem e para ali regressam. No cotidiano, cada coisa (automóvel, edifício, peça de vestuário etc.) é acompanhada de representações que mostram qual é o seu papel. A publicidade, os modelos chamados “culturais” introduzem no cotidiano necessidades que fazem nascer novas representações e, na convergência das representações, o cotidiano de programa.

Ao reconhecer a escola como espaço de vivências se está também admitindo que as ações dos sujeitos que formam a escola ocorrem no cotidiano escolar. Penin (1995) afirma concordar com Lefebvre (1961) sobre não ser possível conhecer a sociedade, o global, sem ao menos conhecer a vida cotidiana que se desenvolve dentro do ambiente escolar. É no cotidiano escolar que acontece as mais diversas situações que envolvem os alunos, professores, gestores etc. E é por meio das representações desses sujeitos que se pode compreender e interpretar as suas vivências. As representações dos educandos cegos sobre o contexto escolar se tornam um instrumento na construção do conhecimento crítico da

⁹ No original: “Es a veces un hecho o fenómeno de conciencia, individual y social, que acompaña en una sociedad determinada (y una lengua) tal palabra o tal serie de palabras, por una parte, y por otra tal objeto o constelación de objetos. Otras veces es una cosa o un conjunto de cosas correspondiente a relaciones que esas cosas encarnan conteniéndolas o velándolas” (LEFEBVRE, 1983, p. 23).

realidade, pois, apesar de não coincidirem exatamente com ela, trazem importantes registros dessa realidade.

- c) Criticidade e justiça (a compreensão das vivências como um meio de possibilitar melhorias nas condições da escola)

No Brasil, as leis que regem a educação básica, bem com a educação como todo, constituem-se de regras, princípios políticos, econômicos e sociais. No entanto, esses fatores se vinculam a um conjunto de políticas públicas que se desdobram em ações, muitas vezes, de médio e longo prazo, para a educação no país. Segundo Ribeiro (2014, p. 03), os últimos anos no Brasil têm sido marcado por buscas de equidade e melhorias na educação, “um determinado princípio de justiça para a escola expõe a concepção política que sustenta a efetivação da distribuição do bem social [...]”.

Muito importante se faz realçar que o princípio do ensino público, fundamentado por lei (Constituição Federal - inciso I do artigo 206), refere-se à Igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas. Condições essas que precisam ser levadas em consideração no cotidiano dos alunos. O ambiente escolar deve proporcionar igualdade de conhecimentos e de oportunidades, o que abrange o currículo escolar, as condições de infraestruturas e a inclusão dos alunos no contexto educacional.

Nesse contexto, mais uma vez, a análise do espaço vivido demonstra seu potencial, sendo indispensável ao reconhecimento das problemáticas vivenciadas e, por conseguinte, servindo à busca por justiça espacial e pelo direito à educação, e inserindo-se no cenário das lutas por direito iguais na escola. Soja (2014, p. 113) afirma que o sujeito sempre estará ligado ao espaço, porém, essa posição poderá ter benefícios ou prejuízos, para ele:

[...] a localização no espaço estará sempre ligada a algum grau de vantagem ou desvantagem relativa. Uma parte dessa diferenciação geográfica terá consequências menores, mas em outros casos pode ter efeitos profundamente opressivos e exploradores, especialmente quando for sustentada por longos períodos de tempo e estiver enraizada em segregações persistentes na sociedade, como as baseadas em raça, classe ou sexo. Essa diferença entre as formas lógicas e ilógicas de injustiça espacial é vital para os esforços de qualquer grupo que deseja alcançar maior justiça, bem como para qualquer conceito viável de democracia (SOJA, 2014, p. 113).¹⁰

¹⁰ No original: “[...]la ubicación en el espacio siempre estará ligada a cierto grado de relativa ventaja o desventaja. Una parte de esta diferenciación geográfica tendrá leves consecuencias, pero en otros casos puede tener efectos profundamente opresivos y explotadores, especialmente cuando se ha sostenido a través de largos periodos de tiempo y está arraigada en segregaciones persistentes en la sociedad, tales como las basadas en la raza, la clase o el sexo. Esta diferencia entre las formas lógicas e ilógicas de la injusticia espacial es vital para los esfuerzos de cualquier colectivo que desee conseguir una mayor justicia, así como para cualquier concepto viable de democracia” (SOJA, 2014, p.113).

Para Soja (2014), isso significa dizer que a presença da (in) justiça espacial pode ser ignorada ou rejeitada, no entanto, é preciso um primeiro passo para uma prática social que busque a justiça espacial, na qual as desigualdades de poder e do privilégio determinam quais formas de injustiça espacial merecem maior atenção. Nesse sentido, cabe a compreensão de justiça de forma mais abrangente, analisando a justiça espacial e a injustiça como elemento inevitável na vida dos sujeitos.

Em outras palavras, pensando a escola enquanto uma realidade socioespacial, as injustiças espaciais sempre estarão presentes, podendo se estabelecer, por exemplo, pela diferenciação de localização entre duas escolas numa cidade, oferecendo vantagens a uma delas. O essencial é reconhecer a relevância das implicações dessas injustiças e quais são prioritárias na busca de sua eliminação e quais são menos importantes. É justamente aí que entra a indispensabilidade na análise do espaço vivido, pois somente a partir do ponto de vista dos sujeitos inseridos concretamente na realidade se pode compreender essas injustiças e suas consequências e, a partir disso, buscar soluções eficazes.

Diante desses importantes aspectos apontados ao longo dessa seção que trata da escola como espaço vivido, importa salientar que o estudo do espaço vivido permite, por meio da percepção dos educandos cegos, compreender as suas concepções como sujeitos autores em seu processo de escolarização, reconhecendo as suas necessidades, frustrações, conquistas e desafios no seu espaço vivido e, a partir desse entendimento, estabelecer análises mais profundas subsidiadas pelos referenciais teóricos propostos.

3. A INCLUSÃO DE PESSOAS CEGAS NA ESCOLA REGULAR

Esta seção, que dá sequência à consolidação dos fundamentos teóricos da pesquisa, tem como objetivo a discussão a respeito da inclusão de educandos cegos na escola regular e as abordagens sobre os principais aspectos relacionados à deficiência visual (cegueira e baixa visão). Com isso, a seção encontra-se organizada em três subseções. A primeira, intitulada “A Educação Inclusiva: Marcos legais e teóricos” - apresenta os principais aspectos relacionados à educação inclusiva, desde matrizes legais até as discussões teóricas em torno da educação escolar inclusiva.

A segunda subseção, denominada de “O educando cego no contexto da inclusão escolar” - assinala os principais aspectos relacionados à deficiência visual: a definição, as classificações e as diferenciações (cegueira e baixa visão); o processo histórico de desenvolvimento do ensino para as pessoas com deficiência visual no Brasil. Por último, a subseção nomeada “A escola enquanto espaço de direito do educando cego”, de um ponto de vista teórico, enfatiza a escola como ambiente social de educação e, principalmente, a inclusão na educação e as questões ligadas à concretização do direito do educando cego à escola.

3.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS LEGAIS E TEÓRICOS

A inclusão de pessoas com deficiência na escola regular vem sendo muito discutida nas pesquisas educacionais e nas políticas públicas. Segundo Heredero (2010, p. 193), “a questão da chegada da inclusão ao Brasil é um fato recente, que poderíamos datar de 1988. Primeiramente, ela apareceu em forma de leis, decretos, documentos, e hoje vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas [...]”. Desse modo, a inclusão de pessoas público-alvo da educação especial na escola perpassa por diversos processos, sejam eles, legais, normativos ou institucionais, e até hoje incide em grandes debates sobre a sua efetivação nas escolas.

Mendes (2006) expõe que o exame da literatura sobre a inclusão escolar demonstra que esse debate advém de iniciativas promovidas por agências multilaterais que se tornaram marcos mundial na história do movimento global e de combate à exclusão social. Porém, para a autora, essa seria apenas uma versão “romantizada” da história da inclusão, pois ressalta que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência surgiu de forma mais centralizada nos Estados Unidos e, apenas posteriormente, foi ganhando força no mundo, ao longo da década de 1990.

De acordo com Mendes (2006, p. 391), até meados da década de 1990, o “termo ‘inclusão’ aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda conservavam tanto a terminologia “integração” quanto a proposta de colocação seletiva no contínuo de serviços”. Ou seja, o termo “inclusão” apareceu de fato na literatura apenas por volta de 1990, como substituto do termo “integração”, associando a colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns.

Em consonância com esse fato, para Neves (2013), a ideia de Inclusão substituiu o termo integração como ação educacional norteadora, no entanto, vem causando diversos debates e críticas há quase duas décadas entre os apoiadores da educação inclusiva. A crítica ao modelo anterior deve-se à “integração” ser considerada superficial e incompleta, garantindo apenas a presença dos alunos com deficiências na escola e não sua socialização e aprendizagem como um todo. Já o “modelo inclusivo é que proporcionaria um acolhimento real a esses indivíduos, atendendo às suas necessidades através de mudanças capazes de verdadeiramente oportunizarem seu desenvolvimento sócio-cognitivo” (NEVES, 2013, p. 31-32).

Desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na cidade de Jomtien na Tailândia, foram delineados os caminhos para a inclusão escolar, aprovando a Declaração Mundial de Educação para Todos e o plano de ação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. A conferência foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (Bird), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), havendo a participação de vários países, inclusive o Brasil. A partir de então, “observa-se o surgimento de um contexto histórico mundial que passou a reforçar cada vez mais a ideologia da educação inclusiva [...]” (MENDES, 2006, p. 394).

Em vista disso, importa evidenciar algumas das principais iniciativas mundiais no campo dos direitos das pessoas com deficiência e da inclusão educacional. Um percurso de muitas lutas e conquistas ao longo de décadas, no qual, documentos internacionais gerados em diferentes momentos se tornaram marcos legais e históricos para as pessoas com deficiência. Sobressaem-se, dentre esses marcos históricos: Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Convenção de Guatemala, Carta do Terceiro Milênio, Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Quadro 11).

Quadro 11. Documentos internacionais relativos à inclusão escolar e aos direitos das pessoas com deficiência

DOCUMENTOS	PROPÓSITO
Declaração Mundial de Educação para Todos/1990.	“Art. 3 - UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE. 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990).
Declaração de Salamanca/1994.	“3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (UNESCO, 1994).
Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência/1999. (Convenção de Guatemala) Promulgada, no Brasil, por meio do Decreto Nº 3.956/01.	<u>Artigo II</u> “Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999).
Carta do Terceiro Milênio/1999	“[...] que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos” (REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999).
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão/2001	“1.O objetivo maior desta parceria é o de, com a participação de todos, identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis” (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2001).
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. ONU/2006. Texto aprovado, no Brasil, por meio do Decreto Nº 186/08. Promulgada, no Brasil, por meio do Decreto Nº 6.949/08.	“Art. 01. O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2006).

Fonte: Elaboração própria.

No ano de 1994, foi promovida e realizada pelo governo espanhol e pela UNESCO da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, produzindo como resultado a Declaração de Salamanca, que se constituiu num marco histórico mundial na luta pela inclusão escolar de alunos com deficiência. Segundo Mazzotta e Sousa (2000, p.98), é importante ressaltar que

[...] a *Declaração de Salamanca* tem sido o referencial básico para os mais recentes debates sobre Educação para Todos com a denominação "Educação Inclusiva", em razão de firmar posição consensual comprometida com o "ensino ministrado, no

sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais (MAZZOTTA E SOUSA, 2000, p. 98).

A declaração de Salamanca passou, então, a unificar os princípios da educação inclusiva, as políticas e práticas de integração aos educandos com deficiência na escola, trazendo novas estruturas e ideias que se compõem nas seguintes ações: política e organização, fatores relativos à escola, recrutamento e treinamento de educadores, serviços externos de apoio, áreas prioritárias, perspectivas comunitárias e requerimentos relativos a recurso.

Outro marco importante foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu na Guatemala, em maio de 1999. A convenção da Guatemala foi promulgada, no Brasil, por meio do Decreto Nº 3.956/01 que dispõe sobre a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Sob tal enfoque, é pertinente realçar o artigo I, do decreto nº 3.956/01, por tratar das seguintes definições:

Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

1) Deficiência

O termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2) Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) O termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, e com base no decreto nº 3.956/01, observa-se um conjunto de aspectos e medidas em favor das pessoas com deficiência e seu processo educativo de forma mais igualitária e inclusiva. Nesse contexto, Antunes (2016) ressalta que a adoção de políticas e estratégias educacionais que primam pelo desenvolvimento de alunos com deficiência no processo de escolarização é primordial. E, nesse sentido, “a inclusão escolar deve ser analisada a partir dos referenciais históricos e filosóficos referentes à escola e sua função social, bem como a relação exclusão/inclusão dentro e fora do espaço escolar” (ANTUNES, 2016, p. 59).

Outro documento internacional de grande relevância exposto no Quadro 11 refere-se à Carta do Terceiro Milênio, aprovada no ano de 1999, em Londres, na Grã-Bretanha. O

documento teve como destaque a definição de que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos. Desse modo, um trecho da carta ressalta que: “Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para as pessoas com deficiência se tornem uma sequência natural de políticas e leis sábias, que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade (REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999).

Outro documento a merecer menção consiste na Declaração Internacional de Montreal Sobre a Inclusão, aprovada em 2001, no Canadá. Ressalta que “o esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável” (parágrafo 2º). Nessa perspectiva, o objetivo proposto na declaração é de uma sociedade inclusiva, “todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos (artigo 1º) (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2001).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) é o último dos documentos internacionais relacionados no Quadro 11. Contou com a participação de diversos países, incluindo o Brasil. Com o objetivo claro de tornar efetivos os direitos das pessoas com deficiência, a convenção abordou pontos como: acessibilidade, educação, igualdade e não-discriminação, conscientização, mulheres com deficiência, crianças com deficiência, direito à vida, acesso à justiça etc.

Acompanhando esse contexto mundial de avanços na inclusão escolar, no contexto brasileiro, também se verificou a criação de uma série de mecanismos ligados a esse fim, explícitos nas mudanças legais relativas ao acesso à escola e ao ensino. Esse cenário de marcos legais conformado no Brasil, nas últimas décadas, teve significativas implicações no direito à educação a alunos com deficiência. Nesse sentido, destacam-se aqui as legislações federais brasileiras que dispõem sobre a inclusão educacional, expostas no quadro 12.

Quadro 12. Legislações federais brasileiras que dispõem sobre a inclusão educacional

LEIS	DESTAQUE
Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.	“Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Lei Nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência.	“Art. 2. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico” (BRASIL, 1989).
Lei Nº 8069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente.	“Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).
Lei Nº 10.098/94 Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	“Art. 1. Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 1994).
Lei Nº 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBN	“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades[...]” (BRASIL, 1996).
Lei Nº 10.436/02 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	“Art. 1. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002).

Fonte: Elaboração própria.

Com a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.9.394/96 (BRASIL, 1996) ficaram garantidos o direito de todos à educação, abarcando também a inserção de alunos com deficiência nas classes regulares. De modo geral, as legislações brasileiras, aqui destacadas, caracterizam-se por serem princípios inclusivos em benefício das pessoas com deficiência. Esses encaminhamentos legais delinearam o direito à educação e as demais condições escolar e social de crianças, jovens e adultos.

Todavia, é preciso dizer que o movimento da inclusão educacional dos alunos com deficiência ainda gera grandes discussões. O que mais chama a atenção é o fato de que o direito legal e as reais condições efetivadas configuram campos distintos. O resultado é que as reais condições encontradas nos sistemas educacionais apresentam grandes contradições com vários dispositivos legais.

Antunes (2016, p. 64) aponta que,

[...] apesar do texto da lei ser bem claro, ainda nos deparamos com situações de exclusão social de negros, homossexuais, idosos e deficientes, por exemplo. Esses últimos acabam sendo submetidos a uma educação que não atende suas necessidades específicas e, mais do que isso, a benesses daqueles que encaram o atendimento educacional das pessoas com deficiência como uma medida meramente assistencialista (ANTUNES, 2016, p. 64).

De modo geral, as leis brasileiras que abordam a inclusão de pessoas com deficiências no âmbito educacional foram se intensificando ao longo dos anos, sendo consideradas significativas conquistas sociais e educacionais para as pessoas com deficiência. De acordo com Ferreira (2008), é importante compreender que no atual contexto histórico da educação brasileira, apesar da legislação garantir os direitos das pessoas com deficiência à educação e muito se discuta sobre a inclusão escolar, muitos educadores ainda não tem clareza desse conceito, principalmente na esfera do cotidiano escolar, onde as relações acontecem.

Ainda nessa perspectiva dos marcos legal, destacam-se também os decretos federais brasileiros referentes à inclusão educacional (quadro 13), documentos importantes que regulamentam as leis já citadas anteriormente.

Quadro 13. Decretos federais brasileiros referentes à inclusão educacional

DECRETO	DETERMINA	DECRETO	DETERMINA
Decreto N° 2.208/97 (BRASIL, 2007a)	Regulamenta Lei N° 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto N° 5.154, de 2004).	Decreto N° 2.264/97 (BRASIL, 2007b)	Regulamenta a Lei N° 9.424/96. Revogado pelo Decreto N° 6.253, de 2007- Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei N° 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.
Decreto N° 3.298/99 (BRASIL, 1999)	Regulamenta a Lei N° 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.	Decreto N° 3.956/01 (BRASIL, 2001)	Convenção da Guatemala Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto N° 5.296/04 (BRASIL, 2004)	Regulamenta as Leis N° 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade.	Decreto N° 5.626/05 (BRASIL, 2005)	Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Decreto Nº 6.094/07 (BRASIL, 2007a)	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.	Decreto Nº 6.215/07 (BRASIL, 2007b)	Institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD (Revogado pelo Decreto Nº 7.612, de 2011).
Decreto Nº 186/08 (BRASIL, 2008a)	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.	Decreto Nº 6.571/08 (BRASIL, 2008b)	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. (Revogado pelo Decreto Nº 7.611, de 2011).
Decreto Nº 6.949/09 (BRASIL, 2009)	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.		

Fonte: Elaboração própria.

As políticas de inclusão e de direito às pessoas com deficiência, em relação à escola e à vida social de modo amplo, definidas por meio dos decretos governamentais brasileiros, geram críticas e contestações para alguns e conquistas para outros. Nessa perspectiva, Matiskei (2004) ressalta que pensar em políticas públicas de inclusão escolar significa, de fato, desenhar e implementar projetos governamentais com possibilidades de acesso e inserção social das pessoas com deficiência.

A autora menciona ainda que por muito tempo e até hoje a humanidade esteve submetida aos padrões que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica, cultural etc. No entanto, segundo Matiskei (2004, p. 187), torna-se a compreensão da inclusão e da exclusão enquanto facetas da mesma realidade, com isso, “discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar”.

Desse modo, e completando a primeira parte da discussão a respeito dos documentos em nível internacional e nacional, cabe relacionar e destacar ainda, alguns dos documentos da rede estadual de ensino de Belém e do estado do Pará, portarias e resoluções federais brasileiras, referentes à inclusão educacional (quadro 14), que integram o mesmo debate que já vem sendo aqui exposto.

Quadro 14. Portarias, Resoluções Federais Brasileiras e Documentos da Rede Estadual de ensino de Belém e do estado do Pará, referentes à educação especial/inclusiva.

PORTARIAS FEDERAIS BRASILEIRAS	DEFINE
Portaria Nº 1.793/94 (BRASIL, 1994)	Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.
Portaria Nº 319/99 (BRASIL, 1999)	Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.
Portaria Nº 554/00 (BRASIL, 2000)	Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille.
RESOLUÇÕES FEDERAIS BRASILEIRAS	DEFINE
Resolução Nº 4/09 (BRASIL, 2009)	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Resolução CNE/CP Nº 1/02 (BRASIL, 2002)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
DOCUMENTOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE BELÉM E DO ESTADO DO PARÁ	DEFINE
Resolução CEE/PA Nº 001/2010 (PARÁ, 2010)	Sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.
Resolução CEE/PA Nº 304/2017 (PARÁ, 2017)	Altera a Resolução 001/2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica n Sistema Estadual de Ensino do Pará, relativamente aos Capítulos VIII e XIV - Seção II, que tratam da Educação Especial e dá outras providências.
Lei Nº 8.186 de 23 de Junho de 2015	Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Pará – PEE/PA e dá outras providências (PARÁ, 2015).
Documento Base do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará – PEE/PA, 2015	“Com a finalidade de subsidiar a projeção do futuro da sociedade paraense para a próxima década, o Plano Estadual de Educação, fruto do exercício da democracia, da participação, do trabalho coletivo, da diversidade de pensar e vislumbrar a educação para todos(as), descreve o marco situacional do panorama educacional e delinea perspectivas a serem alcançadas, levando-se em consideração o mosaico geográfico, étnico, cultural, que demarca a identidade do povo paraense” (PARÁ, 2015).
Instrução normativa Nº 1, de 12 de abril de 2018 (SEDUC/PA, 2018)	Sobre a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual de ensino – Em escolas, Unidades, Centros e Núcleos Educacionais Especializados, públicos e privados filantrópicos, sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Estado de Educação.

Fonte: Elaboração própria.

A partir desse núcleo de documentos sobre a inclusão de pessoas com deficiência, Matiskei (2004, p. 188) afirma que a inclusão escolar de alunos com deficiência consiste em “[...] projeto gradativo, dinâmico e em transformação, que exige do Poder Público [...] o

absoluto respeito às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção dos serviços mais apropriados ao seu atendimento”.

Desse modo, alguns dos documentos abordados no quadro 11 referentes à educação especial/inclusiva em Belém e no Estado do Pará são inerentes a um longo processo de construção, não sendo diferente dos documentos aqui já analisados sobre a inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares, no qual apresentam um caminho de barreiras e desafios em suas construções e implementações. A Resolução CEE/PA N° 304/2017 (que altera a resolução N° 001/2010) ressalta que,

Parágrafo único. A inclusão escolar referida no caput envolve não somente princípios e procedimentos para a inserção, eliminando-se barreiras para o acesso (físicas, atitudinais, de equipamentos, pedagógicas/curriculares), mais sobretudo, mudanças, relativamente à postura do educador e dos grupos sociais, garantindo a permanência nas classe regulares, aperfeiçoando e otimizando a educação em benefício dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais (PARÁ, 2017).

Diante dessa conjectura de aspectos, os debates sobre a inclusão e as diferentes formas de constituir as diretrizes de uma política de inclusão escolar nos sistemas de ensino desde a década de 1990 se prolongaram até os dias atuais, configurando diversas concepções, algumas das quais serão aqui abordadas.

No que concerne ao conceito de inclusão, Anjos, Andrade e Pereira (2009) ressaltam que ele foi organizado em um movimento histórico e tem suas origens nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação. Os autores afirmam que esse processo pode ser caracterizado tendo como referência três principais aspectos: “o lugar do indivíduo e da sociedade, o foco adotado pelo campo científico e as práticas decorrentes” (ANJOS, ANDRADE E PEREIRA, 2009, p. 117). Os aspectos relacionados à formação histórica do conceito de inclusão não compartilham de uma visão linear. Desse modo, os autores afirmam que:

A difusão das ideias inclusivas adotadas no Brasil como linha política e a decorrente decisão de matricular na escola regular os alunos com deficiência trouxeram à luz o fato de que concepções e práticas segregacionistas, integracionistas e inclusivistas convivem e se enfrentam no cotidiano das escolas. Pode-se atribuir tal situação ao fato de que as propostas de inclusão foram trazidas de outros países, com histórias diferenciadas de atendimento à deficiência, muitas vezes ignorando o trajeto real da educação especial no Brasil. No entanto, a par disso, é preciso considerar que o fato de ser elaborada uma proposição tida como melhor ou mais abrangente não implica necessariamente o desaparecimento das proposições que ela pretende superar [...] (ANJOS, ANDRADE e PEREIRA, 2009, p. 117).

O processo histórico de formação do conceito de inclusão implica na contemporaneidade e os autores consideram a difusão de ideias educacionais inclusivas seguidas no Brasil como relacionadas a uma linha política, envolvendo concepções e práticas segregacionistas, integracionistas e inclusivistas no convívio escolar. Segundo os autores, pode-se atribuir a essas concepções o fato de serem advindas de outros países e, muitas vezes, diferenciarem-se das histórias de atendimento à deficiência no país.

Reforçando esta ideia, Heredero (2010) assegura que a inclusão no Brasil pode ser tomada como um fato recente, aparecendo primeiramente em forma de leis, decretos e documentos. Com isso, atualmente, vem ganhando espaço na academia e finalmente atingindo a instituição escolar. Nessa perspectiva, o autor destaca que:

Os princípios da escola inclusiva, de acordo com a maioria dos autores, seriam: A inclusão é um direito; A educação deve discriminar positivamente; Importância do aluno e sua singularidade; Trabalho para conseguir uma nova escola: conceito, alunato, pais, comunidade; Utilização de metodologias que usem a interdisciplinaridade; Procura de uma escola de qualidade; Melhora do clima institucional; Trabalho e ensino em equipe (HEREDERO, 2010, p. 196).

O autor afirma que é importante reconhecer que não basta apenas garantir o acesso aos alunos com deficiência na escola, é preciso que se garanta também a permanência e a qualidade de ensino, possibilitando o crescimento dos alunos. Outro ponto muito importante, ainda, são parcerias envolvendo assistência e atendimento por especialistas, formação continuada e capacitação para os professores das classes regulares a fim de atender as demandas educacionais. Nessa mesma observância, compreende-se que “a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos, e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, desenvolvidas e avaliadas” (HEREDERO, 2010, p. 197).

Heredero (2010), sob tal enfoque, ressalta que as mais importantes opiniões a respeito da educação inclusiva são orientadas pela ideia de que a escola consiste num ambiente de ação, transformação, com o intuito de mudanças, principalmente, no que concerne aos processos de gestão, formação de professores, metodologias educacionais e práticas educativas que objetivem o atendimento das necessidades dos alunos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Mesquita e Rocha (2012, p. 04) apontam que,

[...] a inclusão educacional torna-se a base da organização da escola em seus diversos âmbitos (gestão, coordenação, docência) e em suas diferentes dimensões (jurídica, administrativa, financeira, infraestrutural e pedagógica), com o objetivo de qualificar o processo ensino-aprendizagem, valorizando o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (MESQUITA e ROCHA, 2012, p. 04).

Segundo os autores, é importante que se compreenda a inclusão educacional como princípio orientador da escola e, para isso, faz-se necessário a materialização de práticas responsáveis e articuladas aos alunos com deficiência, garantindo ainda aos diferentes sujeitos que frequentam o espaço escolar o acesso ao currículo e aos diversos conteúdos e conhecimentos.

Mesquita e Rocha (2017, p. 348) afirmam não negar que a escola existente está “[...] assentada historicamente em práticas de seletividade, classificação e homogeneização”. No entanto, advertem ser preciso analisar vários outros aspectos no contexto da inclusão, a partir de perspectivas que ajudem a identificar, mesmo que brandos, os avanços nesse contexto. Compreendendo a inclusão educacional como um processo sinuoso, dinâmico e como movimento. Assim, “[...] a inclusão não é um ‘por vir’, mas uma construção contínua, marcada por incertezas e tensões” (MESQUITA e ROCHA, 2017, p. 348).

Desse modo, como bem apontam Mahl et al. (2012, p. 165), “em tempos de inclusão, nunca fez-se tão necessária a obrigatoriedade de formação profissional, de inovação, de experimentação de novos modelos, estratégias, metodologias e conteúdos [...]”. Dito de outra forma, ações que tenham como objetivo produzir, por meio da educação, uma sociedade menos excludente, uma escola aberta a mudanças e a diversidade, na qual, os alunos com deficiência sejam valorizados, atendidos e acima de tudo respeitados.

Matos e Mendes (2014) ampliam essa explanação, afirmando que o princípio da inclusão se globaliza na medida em que uma sociedade se torna inclusiva. Essa construção torna-se fundamental para a consolidação e o desenvolvimento de um estado democrático, no qual a inclusão seja vista como primordial, prevendo alterações nos currículos escolares, nas estruturas físicas das escolas, nos recursos pedagógicos, na formação dos professores e nas ações de políticas educacional democráticas.

Ainda no que concerne à inclusão educacional no Brasil, concerne destacar *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que consiste em documento importante nesse cenário. Apresentada no ano de 2008 pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, objetiva constituir políticas públicas que visem uma educação de qualidade para todos os alunos de forma inclusiva. A política destaca os marcos históricos e as legislações, além do diagnóstico da educação especial com relação a matrículas e número de alunos.

Visando o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas

regulares orienta os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais. A política assegura, ainda, que ao reconhecer as dificuldades enfrentadas nas escolas evidencia-se a “[...] necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las [...]”, o que pressupõe que a educação inclusiva assuma “[...] espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 05).

No cenário da educação inclusiva no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se caracteriza como um marco histórico na luta das pessoas com deficiência por melhores condições escolares e equidade, por uma educação justa para todos. Assim sendo, a importância da política reflete em diferentes aspectos que vão desde aqueles relativos à prática pedagógica até aos relacionados ao político e social. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivos principais assegurar a inclusão escolar de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a fim de orientar as escolas, garantindo

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Nascimento (2015, p. 2063) ressalta que a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva defende a inserção da modalidade da educação especial na proposta pedagógica da escola regular, trazendo contribuições para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mas também apresenta limites”. A autora ressalta a necessidade de uma maior intervenção do governo federal com relação a investimentos públicos para a educação escolar de todos os alunos.

No que diz respeito ao atendimento educacional especializado, a política afirma que esse tipo de atendimento não visa substituir a escolarização dos alunos e, sim, complementar a sua formação educacional, se constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Nesse sentido, o atendimento aos alunos deve acontecer no turno inverso ao da classe regular e pode acontecer na própria escola do aluno ou em algum centro especializado no qual

se realize o atendimento educacional especializado. Com relação às modalidades de ensino, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação indígena, educação do campo e quilombola, apontados na política, ressalta que “as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.” (BRASIL, 2008, p. 16).

Dessa forma, Nascimento (2015, p. 2068) afirma que “as políticas públicas são fundamentais para a implantação de um sistema educacional inclusivo no país, pois através delas são definidas e implementadas normas, diretrizes, programas e ações que irão chegar às escolas de todo o país”. A Política assinalada apresenta e oferece subsídios a uma educação para todos, na perspectiva inclusiva.

Nascimento (2015) concorda que os educandos com deficiência devem ter acesso ao sistema regular de ensino, atendendo, dessa forma, às necessidades específicas desse grupo, garantindo a sua efetiva participação na escola. Todavia, apesar dos avanços das políticas e legislações vigentes voltadas à educação na perspectiva da inclusão, nos últimos anos em nível federal, os desafios nesse campo ainda persistem.

Como observado nos referenciais teóricos apresentados anteriormente, a inclusão educacional caracteriza-se pela igualdade de condições, bem como, e acima de tudo, pela consonância entre as forças, resultando em ações mais coordenadas, envolvendo tudo que faz parte do processo de inclusão (leis, documentos, ações, programas e relações estabelecidas no ambiente escolar). Como bem afirma Mesquita (2013, p. 27), “a educação inclusiva se constituiria no equilíbrio (não de forma simétrica, mas numa relação intrínseca e de interdependência) entre a igualdade e a diferença, o comum e o diverso, o homogêneo e o heterogêneo”.

Pode-se também afirmar que a coerência e necessidade relativas à compreensão da educação inclusiva numa perspectiva articulada e integradora, abrangendo as mais diversas deficiências e suas condicionantes, a materialização do processo de inclusão, entre outros fatores, pressupõe também reconhecer as particularidades produzidas pelas diversas deficiências manifestas pelos educandos. Norteados por esse entendimento, na sequência da análise são tratadas as questões relativas aos educandos com deficiência visual, mais especificamente, o educando cego, que está no centro das preocupações dessa pesquisa.

3.2 O EDUCANDO CEGO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Na ótica da inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, vale ainda analisar alguns aspectos relacionados à deficiência visual, como sua definição, as classificações e as diferenciações entre cegueira e baixa visão; o processo histórico de formação do ensino para as pessoas com deficiência visual no Brasil, segundo referenciais bibliográficos.

De acordo com o documento orientador do Programa ‘Educação Inclusiva: Direito à diversidade’ (BRASIL, 2005), que teve tamanha relevância na difusão da educação inclusiva no Brasil, destinado a orientar os Estados e Municípios-pólo participantes do Programa, a perda total ou parcial da visão, pode ser congênita ou adquirida e varia de acordo com o nível ou acuidade visual, estando classificada em cegueira e baixa visão.

A cegueira é a perda total ou o resíduo mínimo de visão que leva muitas vezes a pessoa a necessitar do Sistema Braille (será abordado mais adiante) como meio de leitura e escrita. Já a baixa visão (ou visão subnormal) é o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos. É importante compreender que a pessoa com baixa visão possui resíduos visuais em grau que lhe permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais (BRASIL, 2005).

programa teve tamanha relevância na difusão da educação inclusiva no Brasil. O documento orientador foi destinado aos Estados e Municípios-pólo participantes do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, tendo como objetivo orientar os dirigentes estaduais e municipais, no que se refere à continuidade das ações do Programa que sobre propostas proposta de educação inclusiva.

Nessa mesma observância, Torres e Santos (2015, p. 36) consideram que a deficiência visual “compreende as pessoas cegas e com baixa visão. Ou seja, deficiência visual não é sinônimo de cego nem de baixa visão. Ambos os termos possuem suas definições e características próprias”. Nessa perspectiva, ressalta-se que a cegueira pode ser congênita (surgida no nascimento ou mesmo antes, durante a gestação) ou adquirida (mediante doenças que se desenvolvem ao longo da vida ou por decorrências acidentais), conforme aponta o quadro 15, que trata das causas mais frequentes dessa deficiência.

Quadro 15. Causas mais frequentes

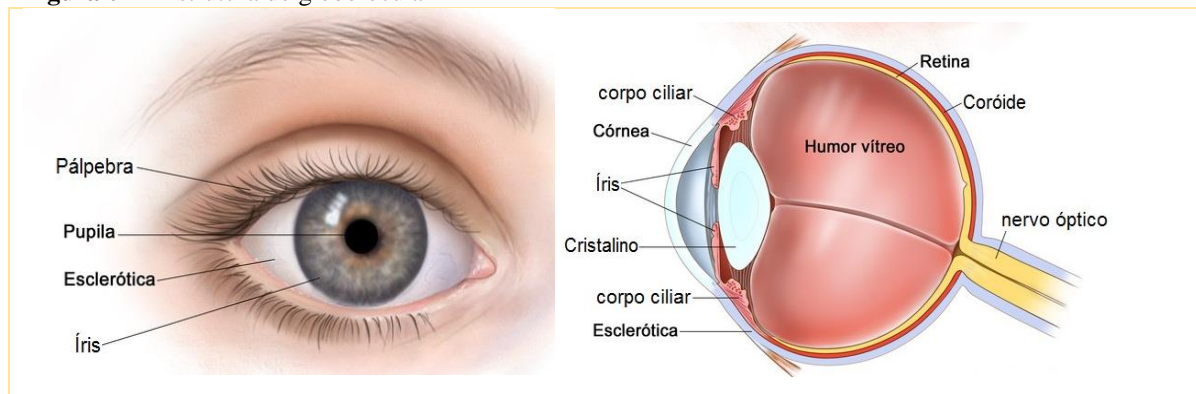
CONGÊNITA	ADQUIRIDA
<ul style="list-style-type: none"> Retinopatia da Prematuridade, graus III, IV ou V (por imaturidade da retina em virtude de parto prematuro, ou por excesso de oxigênio na 	<ul style="list-style-type: none"> Decorrências acidentais

incubadora)	
<ul style="list-style-type: none"> • Corioretinite, por toxoplasmose na gestação 	<ul style="list-style-type: none"> • Doenças como diabetes
<ul style="list-style-type: none"> • Catarata congênita (rubéola, infecções na gestação ou hereditária) 	<ul style="list-style-type: none"> • Descolamento de retina
<ul style="list-style-type: none"> • Glaucoma congênito (hereditário ou por infecções) 	<ul style="list-style-type: none"> • Glaucoma
<ul style="list-style-type: none"> • Atrofia óptica por problema de parto (hipoxia, anoxia ou infecções perinatais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Degeneração senil
<ul style="list-style-type: none"> • Degenerações retinianas (Síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Traumas oculares
<ul style="list-style-type: none"> • Deficiência visual cortical (encefalopatias, alterações de sistema nervoso central ou convulsões). 	<ul style="list-style-type: none"> • Catarata

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2006).

No que concerne à visão, a formação da imagem visual vai depender de uma rede integrada de informações, ou seja, uma estrutura complexa que envolve aspectos fisiológicos, função sensório-motora, perceptiva e psicológica. Nessa conjuntura, é importante entender que a capacidade de enxergar e de interpretar as imagens visuais depende fundamentalmente da função cerebral de receber a informação, decodificar, selecionar, armazenar e associar essas imagens a outras experiências anteriores (BRASIL, 2006), conforme ilustrado na figura 04.

Figura 04 – Estrutura do globo ocular



Fonte: Hospital de olhos de Blumenau (2020)

A figura 04 expõe as partes da estrutura do globo ocular: pálpebra, pupila, esclerótica, íris, cristalino, córnea, corpo ciliar, coróide, nervo óptico e a retina. Segundo Bicas (1997, p. 07), o olho, como estrutura, “é todo voltado a alimentar a retina (coróide), dar-lhe sustentação e forma (corpo vítreo, esclera) e ajudar seu desempenho, como sistema óptico (córnea e cristalino, como lentes; íris, como diafragma para entrada da luz; esclera, fechando uma câmara escura)”.

Silveira (2010, p. 40) afirma que o sistema da visão pode ser definido da seguinte forma: “os raios luminosos trazendo a imagem, penetram o olho através da pupila e são focalizados na retina pela córnea e pelo cristalino, esta imagem é então levada ao cérebro pelo nervo óptico, onde é decodificada”. Ou seja, o mau funcionamento de qualquer parte desse sistema pode causar a deficiência visual.

No Brasil, a história dos deficientes visuais é assinalada por vários momentos de um longo processo de discriminação e aceitação. O fato de terem a visão comprometida implicou, historicamente, na não aceitação completa desses na sociedade. A escola, enquanto importante instituição da sociedade reflete as contingências da inserção social das pessoas com deficiência visual. Com base nessa compreensão, são expostos a seguir alguns marcos históricos da educação oferecida no Brasil aos deficientes visuais.

a) O Imperial Instituto dos Meninos Cegos

No ano de 1854, foi inaugurado na cidade do Rio de Janeiro, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o atual Instituto Benjamin Constant (figura 05), criado pelo Imperador D. Pedro II. Com o passar dos anos, além da mudança do nome, o instituto também mudou suas práticas, seguindo as novas técnicas da modernidade. O instituto ampliou e se consolidou por ser o primeiro no Brasil a garantir o atendimento ao cego (INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT, 2007)

Figura 05. Fachada do Instituto Benjamin Constant



Fonte: Instituto Benjamin Constant (2007).

Segundo o Instituto Benjamin Constant (2007), foi um caminho muito difícil a aceitação ao atendimento dos alunos cegos, remontando a uma constante quebra de preconceitos, um processo de convencimento sobre a importância da educação das pessoas

cegas, bem como sua profissionalização e inserção na sociedade. Após percorrer uma longa trajetória de aceitação e desafios, o instituto é atualmente referência nacional para questões da deficiência visual e possui uma vasta gama ações, envolvendo: escola, capacitação de profissionais, assessoramento de outras escolas e instituições, consultas oftalmológicas, promoção de edições em braille, publicações científicas e produção de livros em áudio para alunos com deficiência visual.

Desse modo, o Instituto Benjamin Constant tornou-se um marco histórico por ser o primeiro instituto no Brasil de apoio, atendimento e educação às pessoas com deficiência visual, até a atualidade. Nesse sentido, “todo o trabalho didático-pedagógico do Instituto Benjamin Constant se apoia em metodologias e técnicas que levam em conta a forma peculiar com que as pessoas deficientes visuais apreendem a realidade” (INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT, 2007).

a) O Sistema Braille

A criação do Sistema Braille também consiste num importante marco na história da educação de pessoas cegas em todo o mundo e, por conseguinte, também no Brasil. Segundo Coelho (2005), Louis Braille¹¹ foi o grande criador do sistema Braille, importante método que permitiu a inserção de cegos no universo da palavra escrita, permitindo dessa forma a sua melhor comunicação.

Segundo De La Torre (2012), no Brasil, o sistema Braille ficou conhecido por meio de José Álvares de Azevedo, cego nascido na cidade do Rio de Janeiro, que teve a oportunidade de estudar no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, onde Louis Braille era professor. José Álvares de Azevedo aprendeu o sistema Braille em apenas seis anos e regressou ao Brasil no ano de 1850. Desse modo, a autora destaca que “ao retornar a seu país de origem, Azevedo traz o Sistema Braille e, junto, o propósito de criar uma escola para cegos. José Álvares de Azevedo tornou-se o primeiro professor de Braille no Brasil [...]” (DE LA TORRE, 2012, p. 04).

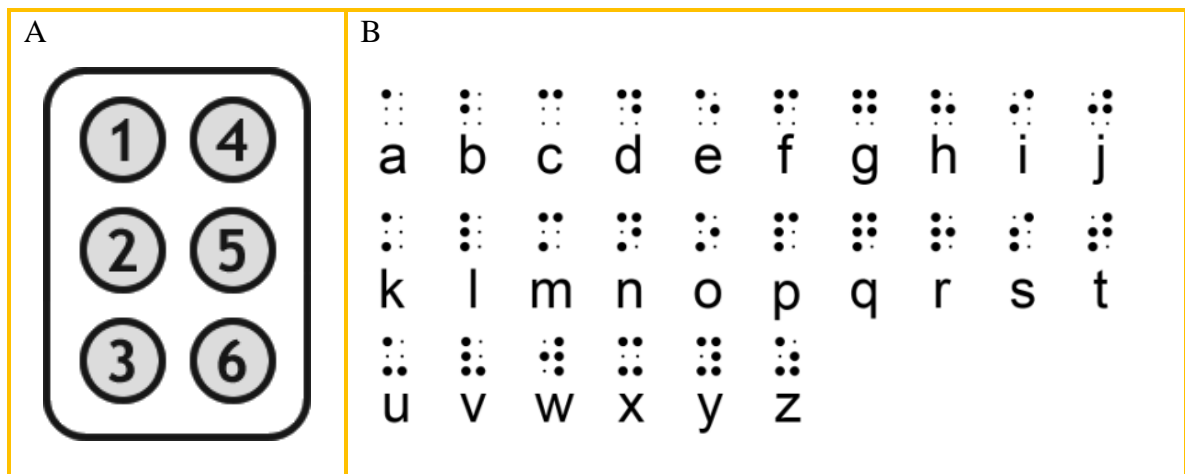
É importante lembrar que apenas anos depois, no ano de 1854, o Imperador Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, através do Decreto Imperial n.º 1.428, hoje o Instituto Benjamin Constant, já abordado anteriormente. Essas premissas

¹¹ O autor do sistema Braille nasceu na França, em Coupvray, no ano de 1809. Aos três anos, Louis sofreu um acidente com um dos instrumentos de trabalho de seu pai, na ocasião acabou perfurando seu olho esquerdo com um objeto pontiagudo, acarretando uma hemorragia ocular. Por conta dos procedimentos inadequados praticados à época, não foi possível tratar a infecção, o que ocasionou a conjuntivite e, logo em seguida, a oftalmia, comprometendo ambas as visões e levando à cegueira total (COELHO, 2005).

apontam que este foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir a pessoa com deficiência visual o direito à cidadania. Porém, José Álvares de Azevedo faleceu meses antes da inauguração do Instituto. No entanto, ainda hoje, é considerado como um dos Patronos da Educação de Cegos no Brasil (DE LA TORRE, 2012).

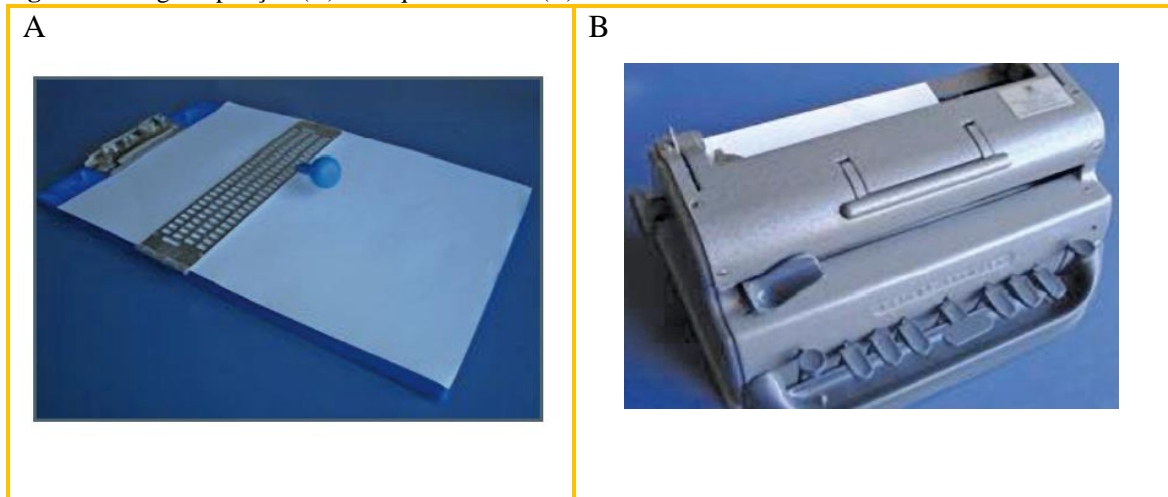
Ainda no que concerne o Sistema Braille, Coelho (2005) define que ele possui características peculiares, sendo um sistema de leitura tátil composto por 63 sinais. Os sinais da cela Braille (figura 06) são associados por meio de combinações de seis pontos em relevo (123456). Vale frisar que a posição relativa dos pontos obedece a numeração que se estabelece de cima para baixo e da esquerda para a direita, conforme a figura 06. Os pontos que formam a primeira coluna são 1, 2, 3 e os que compõem a segunda coluna são os números 4, 5, 6.

Figura 06. Cela Braille (A) e Alfabeto Braille (B)



Fonte: Elaboração própria.

Conforme apontam Domingues et.al. (2010), o suporte manual para a escrita Braille, chama-se reglete que acompanha a punção para a escrita. Reglete nada mais é do que uma régua de plástico ou de metal que se constitui em um conjunto de celas vazadas para a punção perfurar os pontos nas celas. Já a Punção é uma haste de plástico ou de madeira pontiaguda em metal, podendo ser de diferentes formatos. Os autores destacam também a máquina de escrever em Braille, um equipamento mecânico ou até mesmo elétrico, conforme ilustra a figura 07 a seguir.

Figura 07. Reglete/punção (A) e máquina Braille (B)

Fonte: Domingues et.al. (2010).

- b) Criação de institutos de atendimento a cegos em outros estados do Brasil: o Instituto José Alvares de Azevedo

Bruno e Mota (2001) destacam uma cronologia de acontecimentos em prol da educação de pessoas cegas no Brasil, apontando o surgimento de diversos institutos em outros estados do Brasil, guiados pelo mesmo modelo educacional do Instituto benjamim Constant, conforme o quadro 16.

Quadro 16. Cronologia da criação de institutos após a criação do Instituto Benjamim Constant

ANO	INSTITUTO
1926	Instituto São Rafael – Belo Horizonte – MG
1928	Instituto Padre Chico – São Paulo-SP
1929	Instituto de Cegos da Bahia – Salvador-BA
1941	Instituto Santa Luzia – Porto Alegre-RS
1943	Instituto de Cegos do Ceará – Fortaleza-CE
1953	Escola de Cegos do Pará – Belém-PA
1957	Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas – Campo Grande-MS

Fonte: Elaboração própria com base em Bruno e Mota (2001).

A criação dos institutos, em diferentes anos, configura grande marcos na história da educação de pessoas cegas, principalmente por atuarem como instituições de ensino voltadas a essa classe de alunos. Bruno e Mota (2001) ressaltam que os conceitos a respeito dos

deficientes visuais foram evoluindo, sobretudo, as crenças, valores culturais, concepção de homem, acompanhando as transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos e conforme o passar dos anos, implicando na maior disseminação dos institutos.

No Estado do Pará, em Belém, também foi criada uma instituição do tipo, o Instituto José Alvares de Azevedo, pertencente à rede Estadual de Ensino, que será aqui realçado tanto por se conformar num exemplar dessas instituições criadas no Brasil, quanto por estar situado no espaço no qual se insere a presente investigação, desempenhando importante papel com relação à educação de deficientes visuais no Estado do Pará.

De acordo com a Unidade Técnica José Alvares de Azevedo (2008), somente um século após o surgimento do pioneiro Instituto Benjamin Constant, deu-se a criação da Escola de Cegos do Pará, hoje denominada de Unidade Técnica José Alvares de Azevedo, constituída pelo Decreto de Lei nº 1300, de 07 de dezembro de 1953, porém com início de atividades apenas em 15 de abril de 1955.

Em princípio, de 1955 a 1962, a linha adotada pelo instituto era a educação segregada, destinada só para cegos. Os alunos recebiam atendimento por meio de professores especializados, seguindo a programação das escolas de ensino comum, além de outras atividades específicas para cegos. Todavia, a educação segregada durou poucos anos e no ano de 1962 o instituto tornou a educação integrada, ou seja, os alunos cegos começaram a frequentar as escolas comuns. (UNIDADE TÉCNICA JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO, 2008).

Importa enfatizar que a Unidade Educacional Especializada José Alvares de Azevedo é regida pela Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC e sua organização administrativa, didática e disciplinar são gerenciadas pela Coordenação de Educação Especial – COEES. Atualmente, o Instituto José Alvares de Azevedo (figura 08) trabalha no atendimento de pessoas cegas, visando a sua integração educacional e social, desenvolvendo projetos, pesquisas, acompanhamento pedagógico, atendimento de informática, elaboração de trabalhos escolares, projetos profissionais, cadastros funcionais, cadastros de pessoa física entre outros serviços que podem ser solicitados.

Figura 08. Unidade Técnica José Alvares de Azevedo



Fonte: Unidade Técnica José Alvares de Azevedo (2008).

De acordo com a Unidade Técnica José Alvares de Azevedo (2008), a faixa etária atendida na unidade vai de 0 (zero) anos à terceira idade, desde a estimulação precoce ao ensino superior, abarcando programas de educação e reabilitação social, em funcionamento nos três turnos (manhã, tarde e noite). A maior parte dos alunos reside em áreas distantes da unidade, grande parte, inclusive, advinda de outros municípios do estado do Pará.

Esses itens discutidos (o Imperial Instituto dos Meninos Cegos; o Sistema Braille; e os institutos de atendimento a cegos em outros estados do Brasil) consistem em aspectos relevantes do processo de educação escolar dos deficientes visuais no contexto escolar brasileiro. Entretanto, apesar dos grandes avanços com relação à escolarização e ao atendimento educacional do aluno cego que eles representam, muitas dificuldades ainda são encontradas nesse âmbito, sendo assim, faz-se necessário a recorrência a autores de referência para uma melhor compreensão desse processo atualmente.

Ainda que existam avanços contínuos no campo da inclusão, um conjunto de autores que analisam a inclusão educacional, a partir de bases legais, revela que ainda existem fragilidades nesse processo e que a escola precisa observar e considerar melhores formas de superar os obstáculos ainda vigentes que se colocam como impeditivos para uma inclusão de fato.

Nesse sentido, Mendes (2010) afirma que atualmente a realidade da educação de crianças e jovens com deficiência no Brasil se caracteriza por um sistema dual, no qual, por um lado, existe um forte sistema assistencial filantrópico (com patrocínio do poder público) e,

do outro lado, encontra-se um sistema educacional debilitado, fragilizado, que precisa de várias mudanças relativamente à educação das pessoas com deficiência.

As colocações de Torres e Santos (2015, p. 50), que chamam a atenção para aspectos significativos no campo da inclusão, afirmando que “[...] ainda há muito a se fazer para que esses alunos não tenham só o acesso garantido, mas também as adaptações necessárias para que permaneçam no ensino regular e alcancem o sucesso escolar”. Os autores destacam ainda que a deficiência visual não impede as atividades comuns a todas as pessoas, ou seja, a deficiência visual é somente uma limitação sensorial e não ocasiona limitações intelectuais.

Torres e Santos (2015) afirmam ainda que as pessoas com deficiência visual podem enfrentar dificuldades significativas como a acessibilidade em sua locomoção, com vista a sua plena mobilidade, falta de informações e de acesso ao currículo escolar e, por conseguinte, aos recursos adaptados para a sua aprendizagem. Esses aspectos apontados pelos autores devem ser considerados, e acima de tudo, questionados se na verdade isso é suficiente aos educandos cegos no processo educacional de inclusão escolar. É claro que não devemos desmerecer os avanços em relação a esse grupo específico, no entanto, muitas vezes, a mesma escola que inclui acaba excluindo.

Diante disso, Sá, Campos e Silva (2007, p. 21) chamam atenção para alguns fatores e enfatizam que a conformação do aprendizado do aluno com deficiência visual enquanto completo e significativo pressupõe “[...] possibilitar a coleta de informação por meio dos sentidos remanescentes. A audição, o tato, o paladar e o olfato são importantes canais ou porta de entrada de dados e informações que serão levados ao cérebro”.

Nesse sentido, torna-se necessário criar um ambiente que privilegie a interação dos alunos com a escola, com a sala de aula, colegas e professores, além das situações que ocorrem no cotidiano escolar, como a convivência e a comunicação, por meio do acesso à leitura, à escrita e aos conteúdos escolares em geral. Em consonância com essa ideia, Gil (2000) ressalta ser de suma importante, primeiramente, o educador e a escola conhecerem o aluno com deficiência visual, saberem como ele é (como percebe, age, pensa, fala e sente), antes de traçar suas diretrizes de ações educacionais.

A autora afirma que o aluno com deficiência visual percebe a realidade a sua volta por meio de seu corpo, de seus outros sentidos, uma maneira própria de ter contato com o ambiente que o cerca, nesse caso, a escola. “Para conhecer o deficiente visual e seus significados (interesses e conhecimentos) e habilidades, é necessário acompanhá-lo nesse

trajeto percorrido pelo seu corpo, prestando atenção ao referencial perceptual que ele irá revelar, que não é o da visão” (GIL, 2000, p. 17).

Para completar as abordagens aqui tratadas, cabe ainda a compreensão do processo de inclusão de alunos com deficiência por Rebelo e Kassar (2017), que falam diretamente da escola, ressaltando que, nas últimas décadas, diferentes ações têm sido realizadas no que diz respeito à demanda de alunos com deficiência (transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação) nas escolas públicas, especificamente nas classes comuns/regulares no Brasil, sob a perspectiva da diversidade.

Nesse sentido, as autoras informam que dentre os programas implantados pelo governo federal, tange menção ao Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, “que se constituiu, nos últimos anos, em recurso central da política de educação inclusiva no país, e pelas características de seu funcionamento, no centro de uma atenção e debate entre profissionais, pesquisadores e pais de alunos” (REBELO E KASSAR, 2017, p. 58).

Em conformidade com os autores abordados ao longo desta subseção, pode-se considerar a inclusão educacional num contexto amplo e com grande complexidade, que varia desde questões legais a questões relacionadas às próprias vivências de educandos na escola.

Desse modo, e levando em consideração toda a discussão apresentada a respeito dos educandos cegos no contexto da educação inclusiva, faz-se pertinente ainda considerar os princípios de igualdade de oportunidades educacionais garantidos por lei, pelos quais, a educação de alunos com deficiência deve ter os mesmos fins da educação em geral, proporcionando aos educandos cegos às mesmas condições que os demais alunos, a oportunidade de conquistar o seu espaço na escola e o seu direito como cidadão, na busca de sua autonomia e independência para a vida social.

Nesse contexto, parece, portanto, oportuno fazer uma discussão sobre as perspectivas inclusivas para a inclusão de pessoas cegas no contexto do espaço escolar, destacando os recursos de acessibilidades, as tecnologias assistivas e outros aspectos que se referem a essa perspectiva. Um primeiro ponto fundamental quando se fala em inclusão escolar é levar em consideração a questão da acessibilidade, tanto arquitetônica, como curricular, financeira, afetiva, metodológica e participativa.

Os alunos cegos necessitam de acessibilidade para sua locomoção, assim como de equipamentos para sala de aula, para auxiliar no seu aprendizado. A Cartilha da Inclusão dos Direitos das Pessoas com Deficiência, organizada por Corrêa (2005, p. 15), menciona que a acessibilidade não se refere somente ao meio físico, “hoje o moderno conceito de

acessibilidade envolve tanto o ambiente físico, como as edificações e os transportes, quanto o acesso aos meios de comunicação (rádio, televisão...)”.

Segundo o autor, atualmente, vivemos em um mundo com muitas mudanças sociais, no qual surge um novo movimento, o da inclusão, conseqüentemente, a essa visão de mundo “moderno” e “igualitário”, o que se pretende é respeitar o direito as pessoas com deficiências e não a limitar e diminui-la por sua deficiência. Todas as pessoas devem ser respeitadas e valorizadas, sem distinção de sexo, raça, opção sexual e deficiências. “A sociedade inclusiva tem como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminada” (CORRÊA, 2005, p. 09).

É importante compreender quais as reais condições de acessibilidade oferecidas pela escola como um espaço de vivência, de experiências para o aluno cego, visto que essa questão ainda é pouco abordada no processo de inclusão, ao mesmo tempo, entender de que maneira a acessibilidade contribui para o seu processo formativo, visto que ainda se torna um ponto impeditivo na maioria das escolas. O espaço de vivência só faz sentido para o aluno na medida em que este se sente parte dele, o que pressupõe a constituição de condições de acessibilidade para esse aluno cego no âmbito do espaço escolar.

Nesse sentido, Sasaki (2005) classifica a acessibilidade em seis dimensões, conforme aponta o quadro 17 a seguir.

Quadro 17. Seis dimensões da Acessibilidade

Tipos de Acessibilidade	Caracterização
Acessibilidade arquitetônica	“Acessibilidade arquitetônica, sem barreiras ambientais físicas em todo os recintos internos e externos da escola [...]” (p.23).
Acessibilidade comunicacional	“Sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revistas, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital)” (p.23).
Acessibilidade metodológica	“Sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.)” (p.23).
Acessibilidade instrumental	“Sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápis, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc.)” (p.23).
Acessibilidade programática	“Sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares,

	empresariais, comunitários etc.) e em normas de um geral” (p.23).
Acessibilidade atitudinal	Por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações [...]” (p.23).

Fonte: Elaboração própria com base em Sasaki (2005).

De acordo com Sasaki (2005), essas dimensões de acessibilidade dizem respeito aos princípios da educação inclusiva. E se assim executadas surgem como resultados imediatos no processo de inclusão escolar. Nesta perspectiva, a acessibilidade em suas diversas dimensões surge para que se possa derrubar os obstáculos educacionais, barreiras arquitetônicas e preconceitos nas escolas, assim como também nos processos de ensino-aprendizagem, no cotidiano do espaço escolar, na questão metodológica, didática e afetiva.

Ainda nesse contexto, Bruno e Mota (2001, p. 75) consideram que a aprendizagem se torna significativa para o aluno ao passo em que se desperta o seu interesse em aprender. Para os autores, os alunos com deficiência visual têm grandes possibilidades de desenvolver sua autonomia na escola, desde que sejam oferecidas a eles oportunidades de aprendizagens no ambiente escolar. A escola tem que fornecer ao aluno cego acessibilidades, tanto arquitetônica como pedagógica, metodologias e recursos didáticos apropriados a sua deficiência, a sua forma de perceber o meio em que está inserido. Com relação ao exposto, Bruno e Mota (2001, p.75) esclarecem que a escola deve:

Promover a concretização de conceitos por meio de vivências no cotidiano e mediante a utilização de recursos didáticos que possam ser percebidos por todos os sentidos do corpo (tátil, cinestésico, auditivo, olfativo, gustativo e visual) é conduta indispensável para uma educação abrangente, que contemple as diversidades existentes entre os educandos (BRUNO e MOTA, 2001, p. 75).

Bruno e Mota (2001) ressaltam ainda a importância de levar em consideração a acessibilidade por meio de recursos didáticos para a educação de pessoas com deficiência visual, considerando-se:

- A dificuldade de contato do aluno cego com o ambiente físico;
- A falta de material adequado para a aprendizagem do aluno cego, o que pode resultar no verbalismo do aluno desvinculado a realidade da escola;
- A formação de conceitos deve estar ligada a percepção de mundo do aluno;
- A motivação que o aluno com deficiência visual necessita para a sua aprendizagem;
- Os recursos que podem suprir lacunas;

- O contato e manuseio com os diversos materiais didáticos, que possibilitam ao aluno cego o treinamento da sua percepção tátil.

É importante que o aluno com deficiência visual, especialmente o aluno cego, domine algumas tecnologias assistivas ou materiais necessários no seu processo de ensino, para que assim possa alcançar um melhor rendimento em termos de aprendizagem. No entanto, grande parte desses materiais e tecnologias assistivas são deixados de lado na escola, muitas vezes por falta de melhor preparo do próprio professor ou técnico. O Quadro 18 relaciona alguns desses materiais.

Quadro 18. Materiais escolares para alunos com deficiência visual

Tipos de materiais	Caraterísticas
Materiais Básicos para o Ensino de alunos com DV	Reglete de mesa; Punção; Sorobã; Máquina de datilografia braile; Textos transcritos no Sistema Braille.
Materiais específicos para alunos Cegos	Cubaritmo; Calculadora sonora; Material de desenho adaptados (régua, transferidor, esquadro); Sólidos geométricos; Fita métrica adaptada; Jogos adaptados (dominó, baralho, xadrez, dama) e outros; Mapas em relevo; Relógio braile ou sonoro; Bengala longa; Bola com guizo; Tronco humano desmontável; Máquina de datilografia comum; Thermoform; Micro-computador; Impressora braile; Kit Dosvox; Braile falado; Scanner; Open Book (sistema de leitura ótica que sintetiza em voz); Gravador.
Materiais específicos para alunos com baixa visão	<p><u>Recursos ópticos para longe:</u> telessistemas: telescópios, telelupas e lunetas.</p> <p><u>Recursos ópticos para perto:</u> - óculos bifocais; - Lentes esferoprismáticas; - Lentes monofocais esféricas; - Sistemas telemicroscópicos; - Lupas manuais e de apoio.</p> <p><u>Recursos não-ópticos:</u> Uso de lápis preto 6B; Uso de caneta ponta porosa (tipo futura ou pincel atômico) para ampliação e contorno; Papel com pauta dupla ou reforçada; Aumento do contraste, usando-se cores bem contrastantes como: tinta preta em papel branco ou palha, giz branco em lousa verde fosco, cores escuras em fundo luminoso sem brilho; Uso de acessórios como suporte para leituras de partituras musicais; Uso de carteiras reclináveis; Controle da iluminação, aumentando-se a iluminação ambiental com focos luminosos para leitura (abajures) com diferentes tipos de lâmpadas; Ampliação de textos e/ou livros manual, xerox com alto contraste ou no computador; máquina de datilografia tipo ampliada; CCTV (sistema de circuito fechado de televisão) ou lupa eletrônica para pessoas que necessitam de maior aumento do que os óculos podem proporcionar; Gravador; Microcomputador com jogos pedagógicos; Kit Dosvox; Virtual vision.</p>

Fonte: Elaboração própria com base em Bruno e Mota (2001).

Assim, levando-se em consideração o entendimento de Bruno e Mota (2001) sobre a importância dos recursos nas atividades educacionais, cabe assinalar ainda que grande parte

dos materiais também pode ser confeccionada, como: mapas táteis, maquetes, jogos táteis etc., usando a criatividade, o que muito contribuirá no aprendizado, interação e participação dos educandos cegos na escola, tendo por base que quanto maior for o estímulo, melhor será a participação do aluno nas atividades.

Nesse contexto, faz-se imprescindível retomar a discussão sobre a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), a qual aponta alternativas para o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Obedecendo ao foco desse estudo, trataremos apenas dos alunos com deficiência visual. De acordo com a referida política nacional, o atendimento educacional especializado terá como função: elaborar, identificar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade para os alunos com deficiência, a fim de eliminar barreiras. As atividades que são oferecidas no atendimento educacional especializado, na maioria das vezes, acontecem nas salas de recursos multifuncionais ou em instituições especializadas e diferem daquelas atividades da classe comum.

Como bem afirmam Bruno e Mota (2001), a sala de recursos multifuncionais se caracteriza por ser um ambiente com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos necessários para determinada deficiência, é o local onde se oferece a complementação do atendimento escolar realizado pelo professor especializado. Nessa perspectiva, a sala de recursos deve proporcionar o atendimento de diversas faixas etárias aos alunos matriculados na escola, desde a educação infantil até o ensino médio. Isso reforça a ideia de que se devem considerar as atividades de complementação curricular específicas como o suporte ao trabalho que foi desenvolvido na sala de aula comum.

Todos esses aspectos inerentes à acessibilidade do educando cego no contexto escolar, sejam aqueles relativos à dimensão arquitetônica (rampas, piso tátil, calçadas regulares, corrimões, banheiros adaptados, elevadores sinalizados etc.), sejam os concernentes aos equipamentos e recursos pedagógicos (reglete e punção, sorobã, textos transcritos em Braille, livro para transcrição em Braille, computador, sistema operacional DOSVOX, máquina de datilografia Braille etc.), compõem, utilizando a perspectiva de Santos (2009), os sistemas de objetos da escola. Os quais, somados aos sistemas de ações (docentes, discentes, gestão, corpo técnico etc.) correspondem à configuração do espaço escolar.

Para Santos (2009, p. 63), “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

Qualquer elemento integrante do espaço da escola pode ser solidário ou contraditório à inclusão do educando cego. Assim, a ausência de equipamentos ou de meios de circulação adequados pode impor fortes barreiras à efetiva inserção desses alunos na escola. De modo correlato, problemas inerentes ao sistema de ações podem ter igual implicação negativa, a exemplo da utilização de práticas docentes inadequadas, falta de afetividade nas relações, manifestação de preconceitos, entre outros fatores.

Todavia, assim como o sistema de objetos e o sistema de ações da escola podem ser contraditórios às práticas inclusivas, também podem ser grandes instrumentos de sua promoção, quando os objetos e a sua utilização pelos sujeitos promotores das ações se coadunam com os objetivos da educação inclusiva.

É a partir desse espaço escolar composto por sistemas de objetos e por sistemas de ações que o educando cego desenvolve sua vivência da escola e, por conseguinte, conforma-a enquanto seu espaço vivido, cujo significado para ele pode ser imerso em fatores positivos ou negativos a depender de uma conjunção de aspectos, como os já citados. Entretanto, é importante ressaltar que a configuração de um espaço escolar inclusivo, que dê o suporte necessário à construção de um espaço vivido também inclusivo, não pode ser visto como episódico ou eventual. A sua materialização é uma questão de direito do aluno cego, no caso em questão nessa pesquisa, portanto, um dever de todos os sujeitos direta ou indiretamente partícipes da escola.

3.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIREITO DO EDUCANDO CEGO

A inclusão de alunos com deficiência visual no Brasil passou por vários momentos históricos, entretanto, compreender a concretização desse processo enquanto uma educação para “todos”, ainda requer cuidados, pois a escola enquanto espaço de direito do educando cego, representa desafios a serem enfrentados e superados. Nesse sentido, conforme Lima e Fernandes (2012), mais uma vez ressalta-se que a visão é um dos cinco sentidos do corpo humano e possibilita ao sujeito a compreensão e interpretação do mundo por meio da capacidade visual. A redução ou a efetiva perda da visão afeta o comprometimento da capacidade visual, gerando a deficiência visual, que pode ser total ou parcial.

Segundo o Censo Demográfico Brasileiro de 2010 (IBGE, 2010), 23% da população brasileira declarou ter alguma dificuldade ou grau de deficiência no que se refere às habilidades investigadas, como: ouvir, enxergar, caminhar etc. Entre esses dados de deficiência, destaca-se a deficiência visual, na qual, 0,27% da população afirmou que não

consegue de modo algum enxergar, 3,18% apresentam grande dificuldade visual e 15,31% destacam ter alguma dificuldade visual, como mostra a tabela 01.

Tabela 01 - Brasil. População residente com alguma deficiência e com deficiência visual. 2010

Censo	População Total	Pelo Menos uma das deficiências investigadas	Deficiência visual – não consegue de modo algum	Deficiência visual – grande dificuldade	Deficiência visual – alguma dificuldade
Quantidade de pessoas	190.755.799	45.606.048	506.377	6.056.533	29.211.482
Valores percentuais	100%	23,91%	0,27%	3,18%	15,31%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE (2010) – Censo Demográfico, dados dos resultados gerais da amostra.

É importante considerar que mesmo representando números relevantes, as pessoas com deficiência visual no Brasil ainda sofrem com preconceitos e discriminação. No que se refere à escola, mais especificamente à inclusão educacional para esse grupo, percebe-se que ainda é um grande desafio e que envolve diversos condicionantes nesse processo.

Segundo Gusmão, Martins e Luna (2011, p. 75), “a situação educacional brasileira apresenta problemas que merecem atenção e constituem indicadores importantes para avaliar até que ponto os recursos da sociedade, destinados à formação dos jovens, são empregados com eficácia”. De acordo com os autores, o acesso à educação brasileira ainda é desigual no sistema público e privado. Apesar das iniciativas governamentais e do setor privado em eliminar esse desequilíbrio, há uma grande disparidade quando se trata das regiões e dos grupos sociais existentes.

Nesse sentido, buscando minimizar essa desigualdade no ambiente escolar, e a fim de atender às pessoas com deficiência de forma mais assistencial e educativa, foram criadas as leis, os decretos, programas assistenciais, entre outras políticas (já mencionados no tópico anterior), com o intuito de garantir os direitos existentes aos educandos com deficiência.

Barros, Silva e Costa (2015) afirmam que atualmente no Brasil já existe um efetivo jurídico-institucional de políticas que condizem com as propostas da educação inclusiva, no entanto, ainda existe uma grande distância entre os postulados oficiais, leis que regem a educação, e o que de fato acontece na escola. Ressaltam os autores que no mundo globalizado e com propostas neoliberais, que dão ênfase ao discurso ideológico, é preciso questionar se de fato as pessoas com deficiências, neste caso, educandos cegos, estão recebendo uma educação

de qualidade, pois muitas vezes essas pessoas estão sendo restringidas no que se refere à inclusão educacional.

É importante ressaltar que os educandos cegos, assim como os demais alunos, compõem um grupo de sujeitos com particularidades e, desse modo, precisam de um ambiente favorável para sua vivência, socialização, adaptação e aprendizagem educacional. Nesses termos, uma “educação para todos” deve ser capaz de proporcionar um espaço aberto para discutir, analisar, refletir e questionar as problemáticas do cotidiano escolar.

Para Landuche e Coutinho (2014), o espaço escolar caracteriza-se por ser uma edificação própria construída, ou seja, um local onde se dá a educação de crianças, jovens e adultos, onde se estabelecem relações e ações, uma reunião diacrônica de fixos e fluxos (fixos o prédio e fluxos são as ações que lá acontecem). Nesse sentido, é possível afirmar que o espaço escolar é constituído por tensões ou alívio, dificuldades ou facilidades, problemas ou oportunidades, aversão ou afeição.

A teoria da produção do espaço (LEFEBVRE, 2013) aparece novamente nesse contexto, aplicando sua dialética triádica: percebido, concebido e o vivido. Segundo Lefebvre (2013), é fundamental que o percebido, o concebido e o vivido sejam reunidos, possibilitando ao sujeito passar de um para o outro. Partindo desse entendimento, a escola enquanto espaço vivido configura-se como um espaço social e possui condicionantes que fazem parte do processo de inclusão dos alunos. Pode-se, dessa forma, considerar o espaço da escola como um campo de possibilidades, onde se produzem situações positivas para certos grupos ou negativas.

Sendo assim, buscou-se identificar por meio da literatura vigente alguns trabalhos que evidenciassem ou relatassem as vivências de educandos cegos na escola. Observou-se que a maioria dos trabalhos pesquisados trazem as problemáticas relacionadas às dificuldades desses alunos na escola, principalmente com relação à acessibilidade e às metodologias utilizadas pelos professores e pela escola, no contexto da educação inclusiva.

Ressalta-se que as vivências de educandos cegos não se restringem apenas às dificuldades (como evidenciam os trabalhos), mas abarcam um conjunto de aspectos que precisam ser analisados e considerados coletivamente com relação ao cotidiano desses alunos na escola. Os trabalhos aqui selecionados apontam apenas alguns desses aspectos. O quadro 19 expõe esses trabalhos, quais sejam, 1 (uma) dissertação e 5 (cinco) artigos científicos, fundamentados nos ideais de direitos e igualdade de oportunidades na escola.

Quadro 19. Trabalhos pesquisados que relatam algumas dificuldades de educandos com deficiência visual no contexto educacional

Nº	Algumas dificuldades relatadas	Nº de trabalhos
1	Número de alunos na classe comum	1
2	Falta de materiais, recursos, equipamentos (adaptados e não adaptados)	5
3	Preconceito na escola	2
4	Falta de acessibilidade na escola	2
5	Metodologias de ensino inadequadas	5

Fonte: Elaboração própria com base em Silva e Melo (2012); Costa (2009); Mazzarino, Falkenbach, Rissi (2011); Barros, Silva e Costa (2015); Freitas, Schneckenberg, Oliveira, Cruz e Freitas (2015); Montilha, Temporini, Nobre, Gsparetto e José (2009).

O quadro 19 refere-se a algumas das dificuldades relatadas por educandos com deficiência visual no contexto educacional. Conforme mencionado anteriormente, esses trabalhos apontam de forma clara alguns aspectos relacionados ao cotidiano dos alunos com deficiência visual, realçando as dificuldades. O intuito dessa análise é identificar elementos que fazem parte do espaço vivido dos alunos com deficiência no ambiente escolar, como, por exemplo, aspectos físico-estruturais, ambientais, sociais, afetivos, psicológicos, pedagógicos e emocionais, que interferem positiva ou negativamente na escola como espaço vivido dos alunos com deficiência visual.

Os resultados dessas análises, conforme o quadro 19, revelam que as dificuldades encontradas pelos entrevistados nos trabalhos incluem o número elevado de alunos nas classes comuns, identificada em apenas 1 (um) dos 6 (seis) trabalhos examinados. Barros, Silva e Costa (2015, p. 155) fazem o seguinte questionamento, “observa-se que as escolas públicas devem rever o número elevado de alunos em sala de aula, se realmente pensam em viabilizar a proposta da educação inclusiva, pois se assim não for, como poderão garantir uma educação de qualidade?”.

A falta de materiais, recursos, equipamentos (adaptados e não adaptados) foi outra categoria identificada em 5 (cinco) dos 6 (seis) trabalhos, ou seja, grande parte dos trabalhos apontaram essa dificuldade. Diante desse contexto, Silva e Melo (2012, p. 16) afirmam que a escola precisa oferecer aos alunos com deficiência visual oportunidades de aprendizagem em condições dignas, tendo o seu direito respeitado no ambiente escolar. A escola precisa possibilitar a “[...] acessibilidade, recursos materiais necessários e em quantidade suficiente para que um bom trabalho seja desenvolvido. É claro que para que isso aconteça sabemos que é necessário termos uma justiça que funcione [...]”, fazendo com que as leis sejam de fato cumpridas, e que as políticas visem o comprometimento com os educandos com deficiência.

Outro aspecto relatado nos trabalhos foi o preconceito na escola, identificado em 2 (dois) dos 6 (seis) trabalhos. A pesquisa de Costa (2009) demarca que durante séculos a escola se caracterizava como excludente e seletista. Segundo o autor, o “padrão de normalidade, modelo de perfeição, a constituição de bom associado às características de homogeneidade, sempre foram metas que esta instituição procurou alcançar [...]” (COSTA, 2009, p. 61).

Para Costa (2009), é importante compreender que mesmo na era da informatização e comunicação, o preconceito ainda gera preocupação no ambiente escolar. Esse tipo de prática causa medo e impede, de certa forma, a autonomia dos educandos com deficiência, pois se encontra carregada de discriminação e estereótipos.

O quadro 19 aponta, ainda, a falta de acessibilidade na escola, identificada em 2 (dois) dos 6 (seis) trabalhos. De acordo com Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011, p. 93), a acessibilidade para alunos com deficiência deve ser garantida em todos os ambientes da escola, tais como: “[...] salas de aulas, laboratórios de informática, salas de aulas práticas, bibliotecas, sala dos professores, secretarias, coordenação, as áreas esportivas, refeitório, sanitários, o pátio, enfim todo o ambiente escolar”. Os autores sublinham ainda a acessibilidade para o aluno com deficiência visual, apontando algumas preocupações e obrigatoriedade nesse aspecto, como por exemplo:

Para o deficiente visual deverá haver a sinalização e a comunicação abrangente em todos os prédios, com letras em Braille e também com símbolos para facilitar a compreensão de todos. Para os alunos com deficiência visual deverá haver o piso tátil de alerta junto a escadas, rampas e ao mobiliário quando esses apresentarem obstáculos e saliências. As portas deverão ser de cores contrastantes com o piso e as paredes. Os pilares deverão ser isolados em locais de pouco fluxo de pessoas. Os sanitários acessíveis por pavimento devem possuir barras de apoio e lavatório no mesmo ambiente. As escolas devem disponibilizar mobiliário, equipamentos e dispositivos de ajuda técnica que permitam o acesso para as atividades escolares (MAZZARINO, FALKENBACH e RISSI, 2011, p. 93).

Nesse sentido, é importante que as escolas possibilitem condições de acessibilidade aos alunos com deficiência, para que eles possam ter um maior alcance e autonomia nos espaços da escola, assim como os demais alunos que também fazem o uso dos mesmos espaços, não apenas como uma mera condição, mas sim como uma obrigação da escola, para que o aluno com deficiência possa ter de fato seus direitos legitimados no ambiente escolar.

O último aspecto relatado, apontado no quadro 19, refere-se às metodologias de ensino inadequadas, identificadas em 5 (cinco) dos 6 (seis) trabalhos. A esse respeito, o trabalho de Freitas, Schneckenberg, Oliveira, Cruz e Freitas (2015) teve a preocupação de realçar que,

nessa dificuldade referente às metodologias inadequadas, o professor não é o principal responsável. Os autores afirmam que “esta percepção do aluno, em não culpar o professor pela ausência de conhecimento, dá margem para o destaque do importante papel da equipe gestora”.

Nesse âmbito, a realidade da educação brasileira apresenta várias lacunas e problemas, como a capacitação de profissionais da educação, recursos materiais, digitais e infraestruturas. Silva e Melo (2012, p. 02) apontam que “a escola, instituição privilegiada por promover debates, deve estar ciente do seu papel, aprimorando seus projetos, recursos, metodologias para receberem crianças, jovens e adultos com suas particularidades, sejam elas físicas ou psicológicas”.

Todos os fatores expostos no quadro 19, resultados de análises de realidades concretas associadas aos educandos cegos em contexto escolar, revelam o potencial que a escola possui, enquanto um espaço vivido, de promover a inclusão e a exclusão, justiça e injustiças, no caso em questão, perante um grupo social particular, os educandos cegos.

Nesse sentido, é importante compreender que a ideia de justiça, segundo Cavaliere Filho (2002, p. 58), justiça consiste em “valores inerentes ao ser humano, transcendentais, tais como a liberdade, igualdade, fraternidade, dignidade, equidade; honestidade, moralidade, segurança, enfim tudo aquilo que vem sendo chamado de direito natural desde a antiguidade”. O autor afirma que a finalidade da justiça é a transformação social, ou seja, a construção de uma sociedade mais justa, conforme previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988 no artigo 3º:

- I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - Garantir o desenvolvimento nacional;
- III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Todavia, ainda hoje a justiça é considerada objeto de diversas interpretações, algumas vez conflitantes, como adverte Estêvão (2016), podendo, segundo ele, ser interpretada como: “[...] tolerância, lei natural ou direitos naturais; como utilidade ou como respeito pela pessoa; como equidade, imparcialidade e liberdade igual; como igualdade jurídica ou como igual respeito e consideração[...].” (ESTÊVÃO, 2016, p. 40).

Para Dubet (2004), é importante que se compreenda as várias esferas e relações pelas quais a justiça perpassa na sociedade, e que de todas elas podem surgir desigualdades e injustiças, como, por exemplo, a política que produz suas desigualdades, a cultura que cria

suas diferenças, a economia que gera suas disparidades e a escola que acaba também criando suas próprias desigualdades. Dubet (2004), afirma ainda que podem ocorrer mais desigualdades e injustiças, quando, por exemplo, essas desigualdades produzidas por uma determinada esfera de justiça provocam disparidades em outra dessas esferas.

Sendo assim, “desigualdades de renda causam desigualdades na esfera da escola, da cultura, da política, da saúde [...]” (DUBET, 2004, p. 549).

O espaço é mais uma dessas esferas, sendo ele condicionante e reflexo da sociedade (SANTOS, 1996). As injustiças inseridas no âmbito das relações sociais são impressas no espaço, ao mesmo tempo em que características e contingências espaciais podem produzir realidades sociais mais marcadas pela justiça ou por sua contraposição, a injustiça. A escola, enquanto um espaço manifesta a mesma condição, isto é, pode ser promotora de justiças ou de injustiças. E não apenas em relação aos educandos com deficiência, pois, por exemplo, uma escola pública com sérios problemas de infraestrutura e equipamentos, numa situação hipotética, mas não rara, produz injustiças, ao passo que o equacionamento desses fatores remeteria à justiça.

Na concepção de Soja (2014), a compreensão de justiça espacial traz outro modelo de entendimento, visto que, em geral, o entendimento da justiça encontra-se enraizado em um sistema jurídico estabelecido. A isso se referem às críticas do autor às teorias de Rawls¹²:

Segundo Rawls, é necessária uma teoria de justiça universal e normativo-científica, baseada na razão e no pensamento racional, para evitar um amplo espectro de preconceitos baseados em classe, sexo, raça, local de residência ou qualquer outro posicionamento concreto de poder e influência relativos em uma determinada ordem social. O que de fato gera as injustiças com as quais a lei deve lidar foi submerso e subordinado à mitigação do que é legalmente definido como “consequências inaceitáveis” e à busca do que constitui o bem comum imediato. A maneira como esse bem comum foi definido, pelo menos nas formulações originais de Rawls, tendia a refletir as condições existentes, com toda a sua injustiça integrada e desenvolvida e sua desigualdade socioespacial (SOJA, 2014, p. 117-118)¹³.

¹² John Rawls, filósofo e autor da obra *Uma Teoria da Justiça* (1971). A teoria da justiça de Rawls tornou-se uma das obras centrais da filosofia política contemporânea e ainda hoje é alvo de muitos comentários, críticas, aperfeiçoamentos ou desdobramentos.

¹³ No original: Según Rawls, es necesaria una teoría de justicia universal y normativo-científica, construida sobre la razón y el pensamiento racional, para evitar un amplio espectro de prejuicios basados en la clase, el sexo, la raza, el lugar de residencia o cualquier otro posicionamiento concreto de poder e influencia relativos en un orden social dado. Lo que de hecho genera las injusticias que debe tratar la ley se sumergió y subordinó a la mitigación de lo que se define legalmente como “consecuencias inacceptables” y a la búsqueda de lo que constituye el bien común inmediato. La forma em que se definió este bien común, al menos en las formulaciones originales de Rawls, tendía a reflejar las condiciones existentes, con toda su injusticia integrada y desarrollada y su desigualdad socioespacial.

Soja (2014) afirma que a localização do sujeito no espaço sempre estará ligada a algum grau de vantagem ou desvantagem relativa. E que é inevitável haver algum tipo de injustiça, todavia, essas diferenciações com relação à localização espacial do sujeito terão consequências “menores” ou “maiores”. Em caso de consequências maiores, “pode ter efeitos profundamente opressivos e exploradores, especialmente quando for sustentada por longos períodos e estiver enraizada em segregações persistentes na sociedade, como as baseadas em raça, classe ou sexo” (SOJA, 2014, p. 113).

Para Soja (2014), as diferenciações relativas ao espaço geram desigualdades entre os sujeitos e podem produzir injustiças espaciais, cujas repercussões podem ser percebidas na acessibilidade, na mobilidade, na educação, na saúde, no lazer, no trabalho, no transporte etc.

Fonseca e Barbosa (2017), afirmam que Soja (2014) fortalece o argumento de que a Justiça espacial se caracteriza por ser uma subcategoria da justiça social, ou seja, as relações entre os sujeitos são sociais e ao mesmo tempo também espaciais, o que remete à própria dialética espaço-sociedade, esclarecida por Santos (1996), ao propor que o espaço seja reconhecido enquanto um fato, um fator e uma instância social, pois, ao mesmo tempo em que se define pelo conjunto (a sociedade) também o define, é produtor e produto ao mesmo tempo, determinante e determinado e ao passo em que alcança significação a confere às coisas.

Fonseca e Barbosa (2017) afirmam ainda que a produção e a distribuição dos objetos no espaço são desiguais, apontando para o seguinte entendimento:

[...] a produção/a distribuição desigual dos objetos no espaço é multifatorial e multifacetada e pode gerar injustiças espaciais, pois o espaço tanto é reflexo como condição para a (in)justiça: as distâncias e as dificuldades de acesso aos bens e serviços em decorrência da inexistência de vias de acesso e de meios de transporte que permitam melhor acessibilidade e mobilidade; a condição física-ambiental desfavorável, como as grandes estiagens, e os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais dele decorrentes; a segregação urbana imposta e a ausência de infraestrutura básica (falta de rede de esgotos, de redes de água encanada, de energia elétrica, coleta de lixo) para parte considerável da população; e a precariedade no oferecimento de serviços como educação, saúde, segurança em espaços mais periféricos, são expressões de (in)justiça [...] (FONSECA E BARBOSA, 2017, p. 76).

Nesses termos, a escola enquanto espaço vivido, é um fator condicionante da vida dos sujeitos que a compõem, podendo promover tanto realidades justas quanto injustas, mediante os diversos elementos que estruturam o espaço, sejam aqueles referentes à dimensão material (como a infraestrutura, os equipamentos) ou às relações sociais (tipo de interação entre os sujeitos, receptividade, afetividade).

No caso particular dos educandos cegos, a sua efetiva inclusão escolar, isto é, a materialização da justiça na escola, para esse grupo pressupõe uma série de fatores particulares, que fornecerão a eles a condição de usufruto do espaço que os demais educandos dispõem, como: salas de aulas amplas para a locomoção dos alunos e portas abertas ou fechadas para evitar acidentes indesejados, recursos adaptados, mobiliário bem posicionado na sala de aula e, no caso de qualquer alteração, os educandos devem ser avisados, banheiros com sinalizações táteis e rampas.

E como o espaço é mais que sua dimensão material, também envolve as relações sociais, as características das interações desses educandos com os demais sujeitos do espaço escolar também podem definir justças ou injustças espaciais. Nesse contexto, Sá, Campos e Silva (2007) salientam que os educadores devem ter um bom relacionamento com os educandos com deficiência visual, conhecendo as suas necessidades e particularidades, dispendo-se a esclarecer dúvidas e criar o hábito de evitar a comunicação gestual, já que para os alunos cegos esse tipo de prática dificulta a compreensão.

Nesse sentido, além desses cuidados citados acima, para haver justiça na escola é preciso antes de tudo mudança de concepções e de práticas em torno do que seja educação, educação inclusiva, deficiência, pessoas com deficiência, currículo escolar. É preciso ainda, elaboração de Projeto Político Pedagógico que contemple as diferenças humanas e de aprendizagem, considerando os diferentes modos de aprender e, claro, políticas públicas em torno do provimento de escolas com infraestrutura e recursos materiais, considerando a acessibilidade para todos, e de formação continuada do conjunto de profissionais que façam a escola ser um espaço de vivências mais inclusivas.

Esses aspectos tratados até aqui prioritariamente de um ponto de vista teórico serão, a partir das seções que se seguem, examinados com base em uma realidade concreta, a de Belém do Pará. Na seção que se segue, a análise pautar-se-á em dados documentais relativos à metrópole de Belém e à oferta de educação básica e, mais especificamente, de educação especial, no âmbito da qual serão enfatizados os educandos cegos.

4. EDUCANDOS CEGOS EM BELÉM DO PARÁ

Nesta seção, inicia-se parte da consolidação dos dados empíricos da pesquisa, utilizando-se, prioritariamente, de dados documentais, como dados do INEP, do IBGE e os relatórios disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC de Belém/PA, bem como se faz um panorama geral dos educandos cegos matriculados nas escolas da rede estadual de ensino em Belém. Portanto, esta seção tem por objetivo contextualizar o município de Belém, onde se insere o *locus* da pesquisa, e apresentar a relevância da metrópole quanto aos serviços educacionais e, também, em relação à inserção dos alunos com deficiência na rede estadual de ensino no município, particularmente, aqueles com deficiência visual.

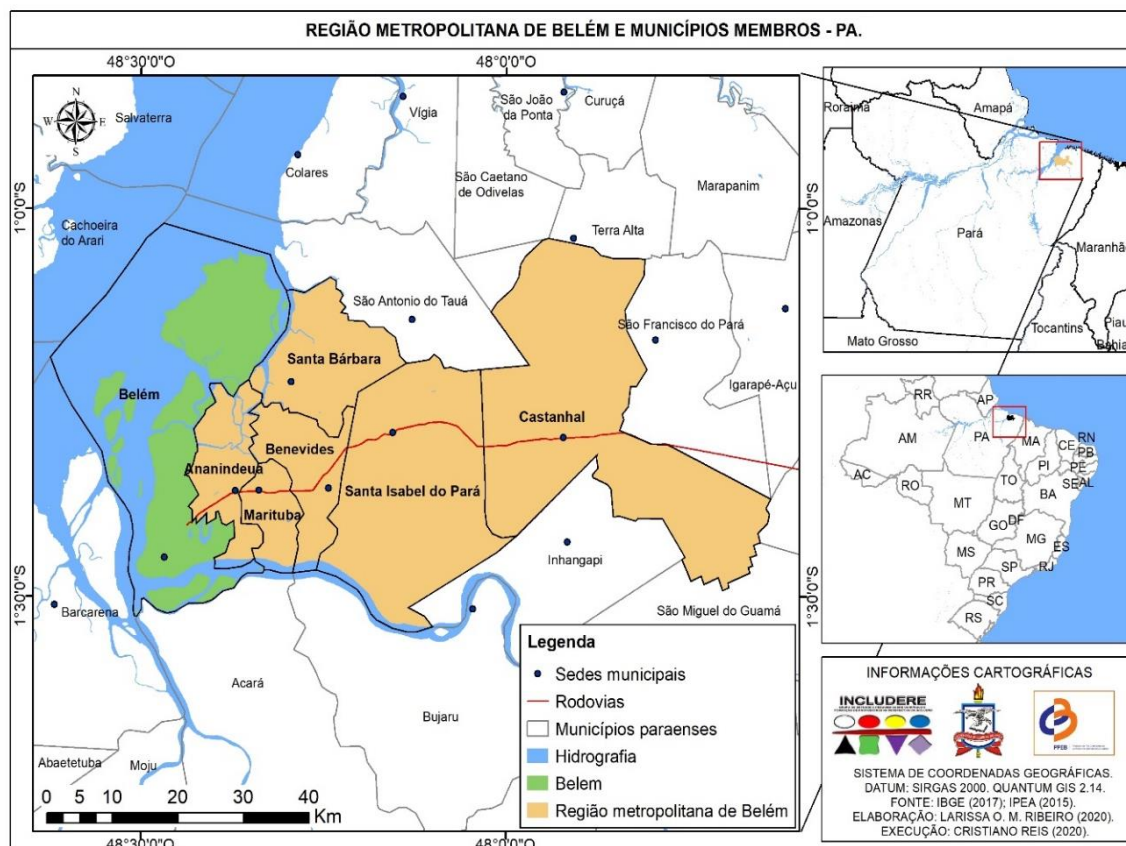
A primeira subseção, intitulada “Belém como cenário geográfico e educacional de realização da pesquisa”, trata do contexto da metrópole de Belém, no que diz respeito aos serviços educacionais. Já a segunda subseção, denominada de “Panorama da inserção de educandos com deficiência visual nas escolas da rede estadual de Belém/Pará”, aborda os dados de matrículas de educandos com deficiência visual, o número de escolas e o percentual de alunos nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.

4.1 BELÉM COMO CENÁRIO GEOGRÁFICO E EDUCACIONAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa se desenvolveu no Município de Belém, capital do Estado do Pará, núcleo de uma região metropolitana composta também pelos municípios de Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara, Santa Izabel e Castanhal (Figura 09). A população residente no município de Belém, em 2010, era de 1.393.399 habitantes, e a população estimada para 2020 é de 8.690.745 habitantes. A área da unidade territorial é equivalente a 1.059,458 Km² e a densidade demográfica, em 2010, de 1.315,26 hab./km² (IBGE, 2020).

A cidade de Belém surgiu cumprindo funções associadas à defesa do território colonial português, o que explica a sua configuração inicial a partir de um forte, o Forte de Presépio, isso no século XVII. Até o presente, essa herança colonial pode ser notada no patrimônio histórico e cultural de Belém, sobretudo, na área Cidade Velha e na área central da cidade.

Figura 09. Mapa da Região Metropolitana de Belém



Fonte: Elaboração própria/2020.

Segundo Santos (2017), a trajetória de crescimento urbano da cidade de Belém foi marcada, entre o século XVII e a primeira metade do século XX, ainda por pequenas necessidades regionais e por um espaço urbano pouco complexo. Realidade que passou por substanciais mudanças a partir do final do século XIX, como bem afirma Santos (2017, p. 09), “Belém ascendeu na rede urbana regional e nacional, como exemplo mais recente, durante o período da economia da borracha (1890 – 1920)”.

Após o período de estagnação resultante do fim da economia da borracha e já no contexto das grandes transformações ocorridas na região amazônica associadas à abertura das grandes rodovias e à instalação dos grandes projetos colonizadores e de exploração mineral, por volta dos anos 1960, Belém passou a apresentar características metropolitanas. Segundo Trindade Júnior (1998), inicialmente, Belém assumiu uma forma urbana metropolitana denominada por ele de “confinada”, isto é, cujos limites não ultrapassavam a primeira léguas patrimonial de Belém. Já num segundo momento, que se inicia por volta dos anos 1970 e se estende até a atualidade, Belém passou a configurar uma forma urbana “dispersa”.

Num primeiro momento, essa “dispersão” se deu a partir da instalação de áreas residenciais em espaços distantes da área central de Belém, a exemplo da Avenida Augusto Montenegro e do complexo de conjuntos habitacionais Cidade Nova. Esses espaços de habitação eram fortemente marcados pela precariedade, sejam originários de ocupações, de políticas públicas habitacionais ou de loteamentos privados. Atualmente, essas áreas passam por grandes transformações, não sendo mais exclusivamente marcadas pela precariedade e tão pouco se restringindo à função habitacional.

Nesses termos, hoje, Belém constitui uma região metropolitana formada por vários municípios (figura 09) e dotada de grande complexidade, como pode ser percebido, por exemplo, a partir da expressiva densidade populacional, da importância econômica e das problemáticas socioambientais. Num espaço complexo como esse, os serviços possuem um papel fundamental, estando inclusive entre os principais fatores a conferir importância regional para o aglomerado metropolitano. Entre esses serviços, a educação, em seus vários níveis, está entre os mais importantes.

É nesse contexto dos serviços educacionais que se insere a análise aqui realizada acerca dos educandos cegos e suas vivências na educação básica em escolas da rede estadual de ensino de Belém, que tem sua importância, bem como suas inerentes problemáticas, potencializada pela condição metropolitana de Belém, que evidencia muitos problemas relacionados à educação especial e à inclusão do educando cego na escola, como será discutido mais adiante.

Antes de abordar especificamente a questão dos educandos cegos é conveniente tratar, mesmo que brevemente, de algumas questões gerais relativas à oferta da educação básica na capital paraense. Nesse sentido, cabe frisar o quantitativo de matrículas em escolas de Belém distribuído nas redes federal, estadual, municipal e privada (tabela 02).

Tabela 02- Belém. Número de matrículas em Belém na educação básica (urbano e rural). 2017 - 2019

Anos	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2017	5.504	155.495	65.563	91.548	318.110
2018	5.526	154.520	65.686	91.313	317.045
2019	5.768	147.193	65.176	86.853	304.990

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (INEP, 2017; 2018; 2019).

A tabela 02 expõe o quantitativo de matrículas em Belém na educação básica, nos anos de 2017, 2018, 2019. Nele pode ser observado que grande parte dessas matrículas está concentrada na rede estadual de ensino. O segundo maior quantitativo, após a rede estadual,

se refere à rede privada de ensino, que apresenta também números expressivos de matrículas na educação básica em Belém. A rede federal se mantém estável nos três anos considerados e exprime números bem menores em relação às demais. E, por fim, a rede municipal, com números medianos, mas significativos.

Os totais de matrículas na educação básica, no município de Belém, 318.110, em 2017, 317.045, em 2018, e 304.990, em 2019, evidenciam a grandiosidade dos números da metrópole, mesmo em se tratando de um serviço que se volta, em geral, ao atendimento da própria população municipal, atraindo reduzida demanda de outros municípios e, desse modo, diferenciando-se de muitos serviços ofertados em Belém, cujo usufruto ocorre numa escala regional e não apenas local. Mesmo assim, os números de matrículas na educação básica revelam-se expressivos, isso porque a densidade populacional na metrópole cria uma demanda elevada.

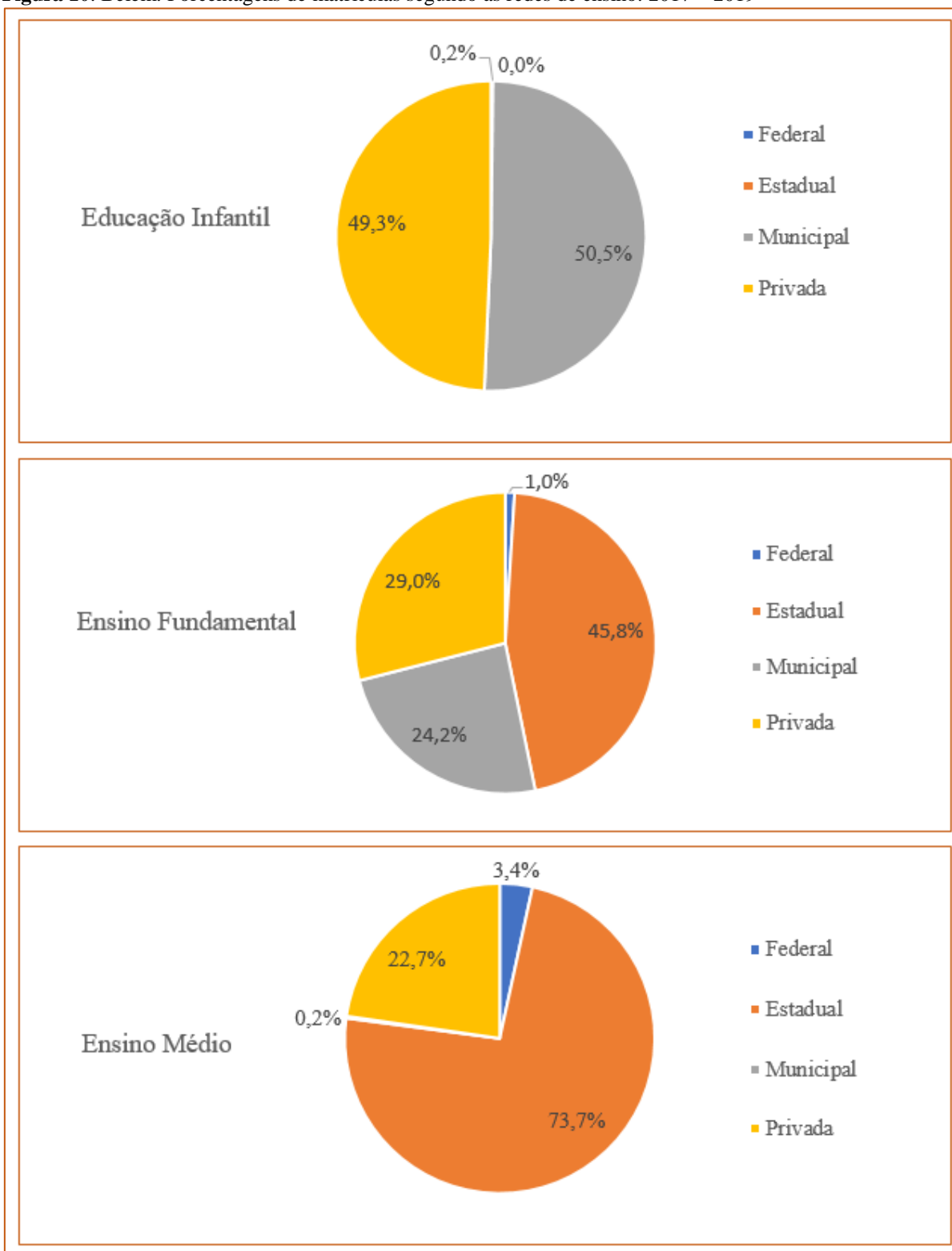
Seguindo no exame das matrículas na educação básica em Belém, a tabela 03 e a figura 8 exibem, respectivamente, os quantitativos e as porcentagens de matrículas segundo as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e as redes de ensino (federal, estadual, municipal e privada). Os dados expostos na tabela 03 são de suma importância por permitir a análise da permanência e da evasão dos alunos ao longo da educação básica.

Tabela 03- Belém. Matrículas segundo as redes de ensino e etapas da educação básica. 2017 – 2019

Etapas da Ed. básica	Anos	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Educação Infantil (creche e pré-escola)	2017	69	0	16.749	16.386	33.204
	2018	70	0	16.929	16.377	33.376
	2019	69	0	16.574	16.376	33.019
Ensino Fundamental (anos Iniciais e anos finais)	2017	1.783	81.868	41.966	51.786	177.403
	2018	1.772	81.505	42.348	50.695	176.320
	2019	1.921	77.585	42.846	50.365	172.717
Ensino Médio (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e não seriada)	2017	2.072	46.207	155	14.997	63.431
	2018	2.162	46.192	124	13.888	62.366
	2019	2.117	45.912	100	13.636	61.765

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (INEP, 2017; 2018; 2019).

Figura 10. Belém. Porcentagens de matrículas segundo as redes de ensino. 2017 – 2019



Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (INEP, 2017; 2018; 2019).

Ressalta-se que cada rede de ensino tem a sua importância, responsabilidade e função com relação à organização e à oferta de ensino em cada estado. E as competências dos entes

federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) estão elencadas na Constituição Federal:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

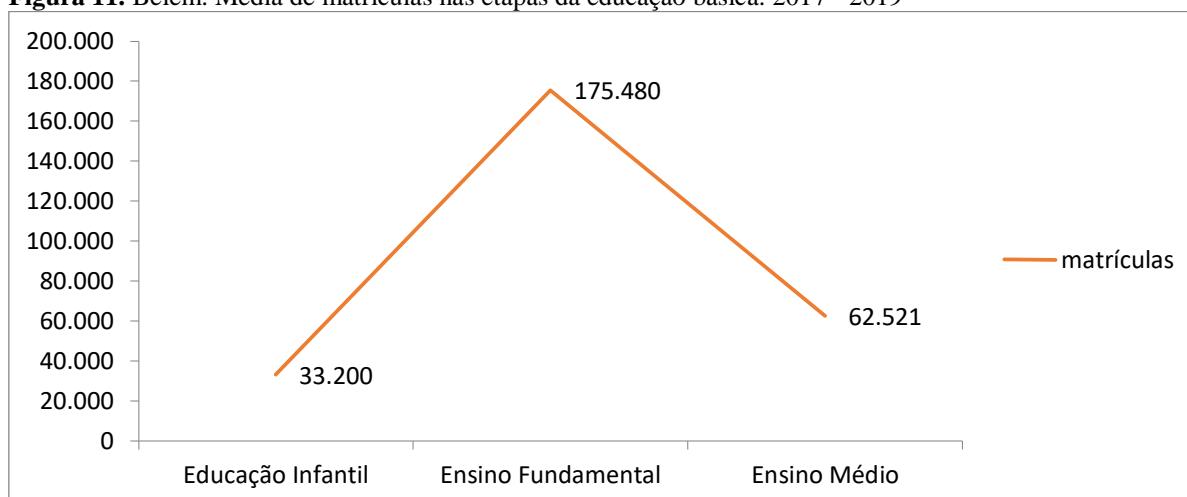
§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 1988).

Assim, essas redes de ensino são as responsáveis por fornecer a educação escolar básica pública de seus estados e municípios, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Sendo os municípios preferencialmente responsáveis pela educação Infantil e Ensino Fundamental. Já o ensino médio é preferencialmente encargo do governo estadual e do distrito federal.

Apesar de ser prioritariamente responsabilidade do governo municipal, grande parte das matrículas de alunos no ensino fundamental se concentra na rede estadual de ensino, como pode ser observado na tabela 03 e na figura 10. Durante os anos de 2017, 2018 e 2019, houve pequena variação desse quantitativo de matrículas, mantendo-se sempre bem mais significativo que aqueles apresentados pelas outras redes. Neste período, a rede estadual apresentou a média de 80.319 matrículas no ensino fundamental em Belém. Esses números equivalem a 46% do total de alunos no ensino fundamental.

As análises do Ensino Médio (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e não seriada), destacadas na tabela 03, apontam para uma média de 62.520 matrículas nos de 2017, 2018, 2019, tendo em conta as esferas federal, estadual, municipal e privada, no município de Belém. Percebe-se que grande parte dos alunos está matriculada na rede estadual de ensino, 73,7% (figura 8). No ano de 2017, foram registradas 46.207 matrículas; em 2018, 46.192 matrículas; e, em 2019, esse número foi de 45.912 matrículas em Belém, na rede estadual.

Os dados da tabela 03 permitem ainda constatar uma grande variação dos quantitativos de matrículas entre as três etapas da educação básica, em Belém, o que está mais claramente representado na figura 11.

Figura 11. Belém. Média de matrículas nas etapas da educação básica. 2017 - 2019

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (INEP, 2017; 2018; 2019).

A figura 11 demonstra um exponencial crescimento do número de matrículas da educação infantil para o ensino fundamental e uma queda considerável dessa etapa para o ensino médio, em Belém. Entretanto, essa realidade não consiste em particularidade da capital paraense, no Brasil, os números com relação à redução de matrículas escolares no ensino médio também são significativos¹⁴.

Vários fatores estão envolvidos na redução do número de alunos do ensino fundamental para o médio. Casto e Tavares Junior (2016) esclarecem que, no Brasil, muitos são os desafios da educação básica, principalmente no que se refere ao ensino médio, entre os quais sublinham: universalização do ensino médio, ensino com qualidade e equidade, baixos índices de aprendizagem, educação integral, adequação curricular à realidade do ensino médio, no que diz respeito ao mercado de trabalho e aos interesses dos jovens da sociedade contemporânea. Esses aspectos apontados pelos autores representam grandes desafios para as políticas públicas educacionais.

¹⁴As matrículas no ensino médio no Brasil têm mantido uma redução significativa, inclusive no período observado de 2017 a 2019, com relação ao ensino fundamental. Segundo Censo Escolar (INEP, 2017; 2018; 2019), no ano de 2017, no Brasil, o ensino fundamental obteve um total de 27.348.080 matrículas. Já o ensino médio no mesmo ano obteve um total de 7.930.384. No ano de 2018, o ensino fundamental tem o total de 27.183.970 matrículas, quanto que no ensino médio, no mesmo ano esse número é de 7.709.929. Em 2019, 26.923.730 foi o total de matrículas no ensino fundamental e no ensino médio esse número foi de 7.465.891.

Ainda nesse sentido, é importante lembrar que “o ensino médio acumula as carências das etapas anteriores, que vão desde falhas no acesso à escola, na alfabetização e no aprendizado durante o ensino fundamental, até problemas para a conclusão das demais séries” (CASTO e TAVARES JUNIOR, 2016, p. 241). Logo, torna-se urgente romper essas barreiras e equilibrar os números reduzidos no ensino médio, dando iguais oportunidades e condições aos jovens que se sentem desmotivados e discriminados em um contexto social desfavorável, muitas vezes, ocasionado pela falta de oportunidades e expectativas geradas sobre a escola.

Lopes (2017, p. 356) afirma que o que tem causado grandes obstáculos ao ensino médio ao longo dos anos “são as intermitências nas agendas governamentais, mediante a criação e revogação de políticas públicas educacionais que, por mais que sejam importantes e significativas, são extintas com a mudança de governo”. Ainda segundo Lopes (2017), os motivos que levam à evasão dos alunos são múltiplos e diversificados, envolvendo fatores externos à escola e intraescolares.

Os fatores externos à escola são concernentes às questões macrossociais que envolvem demandas familiares, sociais, econômicas e políticas, além de aspectos condizentes com a natureza juvenil. Já os fatores intraescolares estão relacionados ao currículo, sua estrutura e funcionamento, às metodologias de ensino e à falta de confiabilidade atribuída à escolarização.

Assim, levando em consideração as análises dos dados expostos, evidencia-se que Belém, enquanto uma metrópole complexa e populosa, se destaca também por apresentar dados relevantes quanto aos serviços educacionais, bem como expressa problemáticas evidenciadas no cenário nacional como a queda do número de matrículas no ensino médio. Logicamente, os desafios que envolvem a escola vão muito além dessa dimensão dos quantitativos de matrículas por etapas e redes de ensino, abarcando também, por exemplo, a qualidade da educação oferecida e os mecanismos de inclusão escolar, como realçado neste trabalho.

O tópico seguinte dá sequência à contextualização de Belém quanto à oferta da educação básica, contudo, aproximando mais da análise do objeto da pesquisa, ao analisar as matrículas na educação especial nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, com ênfase nos educandos cegos.

4.2 PANORAMA DA INSERÇÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE BELÉM/PARÁ

Esta subseção tem por objetivo analisar os dados de matrículas de educandos com deficiência visual, o número de escolas da rede estadual em que eles estão alocados e o percentual de alunos nas diferentes etapas e na modalidade da educação especial. No entanto, importa primeiramente discutir os dados concernentes à população residente no estado do Pará e em Belém com alguma deficiência e com deficiência visual, conforme dados do IBGE (2010), expostos na tabela 04, para posteriormente chegar às análises dos dados relativos à escola.

Tabela 04 – Pará/Belém. População residente com alguma deficiência e com deficiência visual. 2010

Unidade de Federação e Município	Censo	População Total	Pelo Menos uma das deficiências investigadas	Deficiência visual – não consegue de modo algum	Deficiência visual – grande dificuldade	Deficiência visual – alguma dificuldade
Pará	Quantidade de pessoas	7.581.051	1.790.289	15.459	270.953	1.169.644
	Valores percentuais	100%	23,62%	0,20%	3,57%	15,43%
Belém	Quantidade de pessoas	1.393.399	381.856	3.785	50.492	256.256
	Valores percentuais	100%	27,40%	0,27%	3,62%	18,39%

Fonte: Elaboração própria com base em nós dados do IBGE (2010) – Censo Demográfico, dados dos resultados gerais da amostra.

De acordo com os dados do último censo (IBGE, 2010), no estado do Pará, a população residente compreende o total de 7.581.051 pessoas e a população estimada para 2020 é de 8.690.745 pessoas. Já em Belém, o número populacional corresponde ao total de 1.393.399 pessoas (IBGE, 2010) e a população estimada para 2020 de 1.499.641 pessoas, considerando apenas o município de Belém e não sua região metropolitana.

A tabela 04 apresenta os dados da população residente no estado do Pará e no município de Belém que declarou algum tipo de deficiência. Foram considerados quatro tipos: auditiva, visual, física e intelectual.

No estado do Pará, 23,62% da população possui pelo menos uma dessas deficiências. Com relação à deficiência visual, aqueles que não conseguem enxergar de modo algum

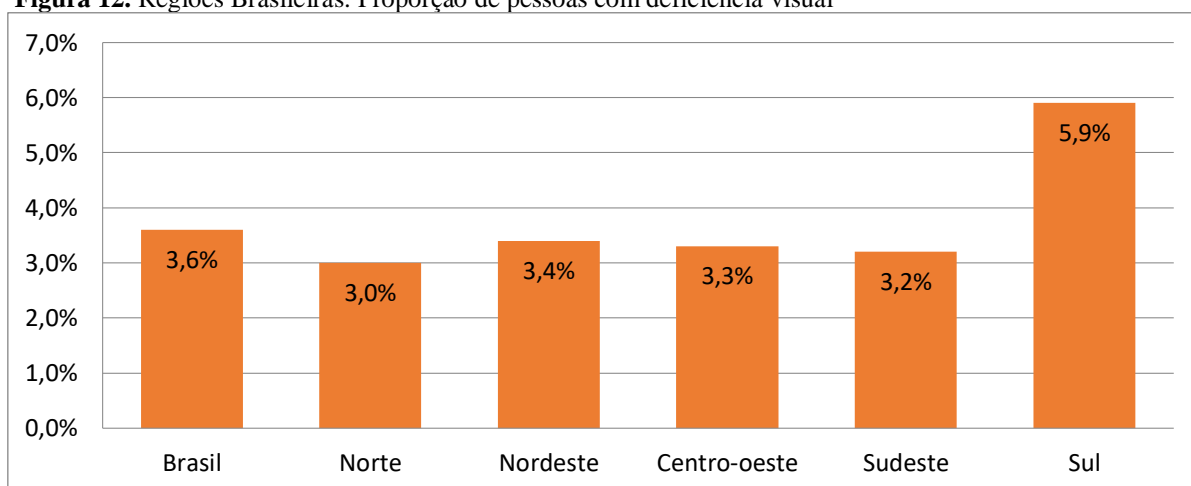
somam 15.459 pessoas, 0,20% da população. 270.953, 3,57% da população do estado, têm grande dificuldade com a visão. E 1.169.644 pessoas, 15,43% da população paraense, possuem alguma dificuldade.

Em Belém, há um número significativo de pessoas com deficiência. 27,40%, segundo IBGE (2010), possui pelo menos uma das deficiências investigadas. Quanto à deficiência visual, 3.785 pessoas, 0,27% da população, não consegue de modo algum enxergar. Apresentando grande dificuldade na visão são 50.492 pessoas, 3,62% da população, e com alguma dificuldade, 256.256 pessoas, o que corresponde a 18,39% do contingente populacional do município de Belém.

Muito importante se faz destacar ainda que, de acordo com dados da Pesquisa Nacional de Saúde - PNS 2013 (IBGE, 2015), dentre as deficiências pesquisadas no Brasil, a visual é a mais representativa. 3,6% dos brasileiros possuem deficiência visual, não conseguindo enxergar de modo algum, tendo grande dificuldade ou alguma dificuldade em enxergar. Nesse sentido, segundo a PNS 2013, “considerou-se deficiência visual os casos de cegueira de ambos os olhos, cegueira de um olho e visão reduzida do outro, cegueira de um olho e visão normal do outro e baixa visão de ambos os olhos” (IBGE, 2015, p.28).

Outro aspecto importante relativo à deficiência visual no Brasil refere-se às regiões que tiveram mais representatividade, conforme demonstra a figura 12.

Figura 12. Regiões Brasileiras. Proporção de pessoas com deficiência visual



Fonte: Elaborado pela autora com base em IBGE (2015).

A figura 12 ilustra os dados relativos à deficiência visual nas regiões do Brasil. A região sul, com 5,9%, foi a que mais apresentou participação percentual de pessoas com deficiência visual entre as regiões. As regiões norte, nordeste, sudeste e centro-oeste ficaram

praticamente na mesma proporção. Nesse sentido, as questões referentes à deficiência visual e as demais deficiências precisam ser discutidas em cada região do Brasil, debatidas, principalmente no âmbito de políticas públicas e educacionais, especialmente por apresentarem forte disseminação.

Em Belém, é importante destacar que os dados da deficiência visual são significativos, especialmente por se tratar de um município de grande porte populacional e com uma quantidade relativa de pessoas com deficiência. Sendo assim, ações mais urgentes em relação à efetivação do direito das pessoas com deficiência visual se fazem necessárias, principalmente quando se fala em educação e acesso dos deficientes visuais à escola.

Diante dessa realidade, além da obrigatoriedade de o aluno com deficiência visual estar matriculado na escola, Nunes e Lomônaco (2010, p. 60) consideram que o educando cego em sua vida escolar necessita de subsídios necessários para sua aprendizagem, ressaltando que, “materiais adaptados que sejam adequados ao conhecimento tátil-cinestésico, auditivo, olfativo e gustativo em especial materiais gráficos tateáveis e o braile”, são fundamentais no processo de escolarização dos alunos cegos.

Nunes e Lomônaco (2010) ressaltam ainda que a adequação dos materiais necessários para os alunos cegos nas escolas tem por objetivo garantir o acesso das mesmas informações que são fornecidas às outras crianças, para que os alunos cegos não estejam em um ambiente de desigualdades e desvantagens na escola. Desse modo, os autores afirmam ainda que a educação do deficiente visual é marcada pela relação essencial do atendimento educacional especializado, para suprir as necessidades advindas da sua falta de visão e muitas dificuldades encontradas na sala de aula regular.

Nesse contexto, o atendimento educacional especializado deve ser garantido pela educação especial para o atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Assim, buscando um maior entendimento sobre essa modalidade de ensino, cabe à educação especial respeitar e valorizar as especificidades dos alunos, entendendo que esse ensino não substitui o ensino regular e sim que deve acompanhar e auxiliar o aluno durante toda a educação básica. Desse modo, ainda há muitas discussões e problematizações acerca da educação especial, sendo uma delas a que será tratada nesse tópico, o número de alunos que

são atendidos na educação especial (número de matrículas), neste caso, em Belém do Pará (tabela 05).

Tabela 05- Belém. Número de matrículas da educação especial (classes comuns e exclusivas) por etapas e modalidades de ensino. 2017 – 2019 (todas as redes de ensino)

Anos	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ensino Médio	Ed. Prof. Técnica de Nível Médio	Ed. Prof. - Formação Inicial Continuada	Ed. de Jovens e Adultos (EJA)	Total
2017	288	4.095	509	18	0	860	5.770
2018	317	4.764	680	32	3	952	6.748
2019	344	5.402	836	40	3	928	7.553

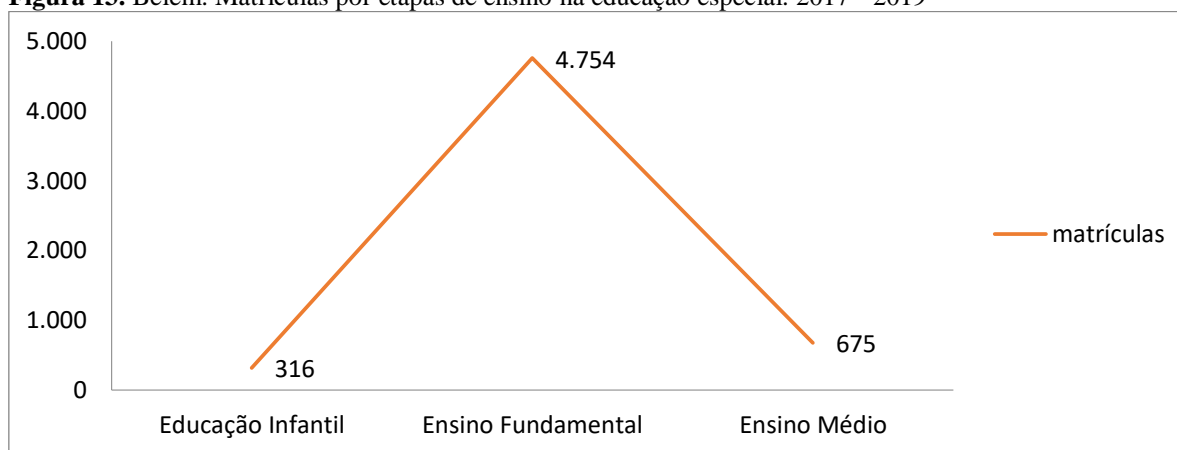
Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (INEP, 2017; 2018; 2019).

A tabela 05 apresenta o número de matrículas de alunos na educação especial nos anos de 2017, 2018 e 2019 em Belém, considerando todas as redes de ensino. Os dados dos censos escolares (INEP, 2017; 2018; 2019) apontam que nas etapas de ensino, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio há muitos alunos com matrículas na educação especial, abrangendo ainda algumas das modalidades de ensino, conforme exibidas na tabela 05. Nesse sentido, no ano de 2017, o total de alunos matriculados foi de 5.770; no ano de 2018, esse número cresce para 6.748; e no ano de 2019 havia 7.553 alunos matriculados. Observando-se, assim, um crescimento no número de matrículas nos anos destacados.

Esses números de matrículas resultam da dinâmica de uma metrópole, Belém-Pará, que é composta por uma diversidade de sujeitos e serviços, como a educação escolar, e com uma população muito numerosa, amplificando os desafios associados à inclusão escolar.

Cabe realçar ainda que quando se analisam as etapas de ensino, os números mostram que grande parte dos alunos da educação especial está no ensino fundamental. As matrículas no ensino fundamental da educação especial são de 4.095, no ano de 2017; 4.764, em 2018; e 5.402, no ano de 2019. Na educação infantil, as matrículas se mantiveram com números bem menos expressivos, 288 alunos, no ano de 2017; 317, no ano de 2018; e 344, em 2019. Já no ensino médio, as matrículas na educação especial somaram 860, no ano de 2017; 952, no ano de 2018; e 928, no ano de 2019.

Nessa análise, pode-se ainda entender que há um aumento de matrículas da educação infantil ao ensino fundamental e uma queda abundante dessa etapa para o ensino médio, em Belém, demonstrando um número significativo de evasão no ensino médio da educação especial (figura 13). Essa mesma queda já foi observada nos números com relação à educação básica em geral.

Figura 13. Belém. Matrículas por etapas de ensino na educação especial. 2017 - 2019

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (INEP, 2017; 2018; 2019).

A Figura 13 mostra claramente a linha de crescimento da educação infantil ao ensino fundamental, bem como uma redução expressiva das matrículas no ensino médio. Nesse sentido, a partir desses dados, questiona-se sobre a evasão dos alunos no ensino médio e as reais condições de acesso e permanência na escola.

Este é um motivo de grande preocupação, pois, esses jovens não chegam a completar o ensino básico. Diante desse contexto, Mendonça (2013, p. 07) afirma que “há muitos obstáculos ou barreiras que impedem o ingresso e a permanência de alunos com deficiências nas escolas regulares [...]”, que estão longe de se reduzir às questões legais, que até tiveram avanços significativos nas últimas décadas, mas envolvem fatores como as condições para efetiva aprendizagem dos alunos, prédios dotados de acessibilidade, profissionais instrumentalizados para trabalhar com educandos com deficiência visual, equipamentos, superação de preconceitos, entre outros diversos condicionantes envolvidos na escola.

Retomando a discussão das matrículas na educação especial em Belém, a tabela 06 expõe o quantitativo de matrículas por redes de ensino (federal, estadual, municipal e privada) em Belém, nas classes comuns e exclusivas.

Tabela 06. Belém. Número de Matrículas da educação especial (classes comuns e exclusivas) por redes de ensino (urbano e rural). 2017 – 2019 (todas as redes de ensino)

Ed. Especial	Anos	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Classe comum	2017	43	3.264	1.646	634	5.587
	2018	55	3.845	1.885	787	6.572
	2019	68	4.398	1.940	993	7.399

Classe exclusiva	2017	0	115	0	68	183
	2018	0	125	0	51	176
	2019	0	99	0	55	154

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (INEP, 2017; 2018; 2019).

Mediante a análise da tabela 06, é possível verificar que a maioria dos alunos matriculados na educação especial está na rede estadual de ensino. Nesse sentido, esta rede se sobressai em relação às demais, apresentando números elevados tanto nas classes comuns quanto nas classes exclusivas. Também se percebe que as matrículas nas classes comuns são mais significativas.

De 2017 a 2019 há um aumento nas matrículas nas classes comuns, o que pode ser analisado sob a óptica da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI 2008 (BRASIL, 2008). A PNEEPI 2008 traz significativas mudanças em prol da inclusão educacional de alunos com deficiência na escola básica, assegurando a participação efetiva dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns.

Após a implementação da política de inclusão (BRASIL, 2008), houve um expressivo aumento de alunos com deficiências nas escolas regulares, classes comuns, podendo isto ser observado nos censos escolares realizados anualmente pelo Ministério da Educação (tabela 06). Destaca-se também que, com o expressivo aumento de alunos nas classes comuns surge a necessidade de adequação das escolas. Mesmo com todos os avanços e conquistas é importante considerar que o caminho ainda é difuso para a concretização de ações que visem à materialização da inclusão educacional dos alunos.

Desse modo, ações, leis e políticas, nas quais professores, alunos, pais e comunidade escolar estejam envolvidos se fazem necessárias em busca de passos ainda mais longos com relação à inclusão escolar de alunos com deficiência. Nesse sentido, apresenta-se o número de matrículas na educação especial nas classes comuns e exclusivas, por tipos de deficiência em Belém, considerando todas as redes de ensino (tabela 07).

Tabela 07. Belém. Número de Matrículas da educação especial (classes comuns e exclusivas) por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. 2017 – 2019 (todas as redes de ensino)

Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Classes comuns (Anos)			Classes exclusivas (Anos)		
	2017	2018	2019	2017	2018	2019
Cegueira	40	46	49	0	0	0
Baixa Visão	353	415	518	2	2	2
Surdocegueira	141	6	2	0	0	0

Surdez	5	190	178	41	20	50
Def. Auditiva	431	449	545	36	33	6
Def. Física	601	681	751	4	5	7
Def. Intelectual	3.240	3.832	4.193	102	144	95
Def. Múltipla	305	364	425	5	4	9
Autismo	893	1.155	1.810	5	6	9
Síndrome de Asperger	87	99	-	2	1	-
Síndrome de Rett	13	13	-	0	0	-
Transtorno Desintegrativa da Infância – TDI	198	244	-	2	2	-
Altas Habilidade/Superdotação	198	74	66	0	0	0
TOTAL	5.587	6.572	7.399	183	176	154

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (INEP, 2017; 2018; 2019).

A tabela 07 apresenta o número de matrículas de alunos na educação especial (classes comuns e exclusivas) por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nos anos de 2017, 2018 e 2019, considerando todas as redes de ensino de Belém (federal, municipal, estadual e privada).

Os dados dos censos escolares (INEP, 2017; 2018; 2019) apontam um alto número de matrículas nas classes comuns. A deficiência visual está dividida em cegueira e baixa visão e ambas apresentam quantitativos diferenciados, a cegueira possui números reduzidos, já a baixa visão apresenta números mais elevados.

Nesse sentido, a fim de proporcionar análises mais profundas referentes ao recorte estabelecidos pela pesquisa, no que se refere à rede estadual, ensino médio e aos educando cegos, foi necessária a construção de uma tabela (tabela 08) que evidenciasse o quantitativo de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) na rede estadual de ensino em Belém, no ano de 2020.

Tabela 08. Belém. Rede estadual de ensino/2020. Matrículas de alunos com deficiência visual

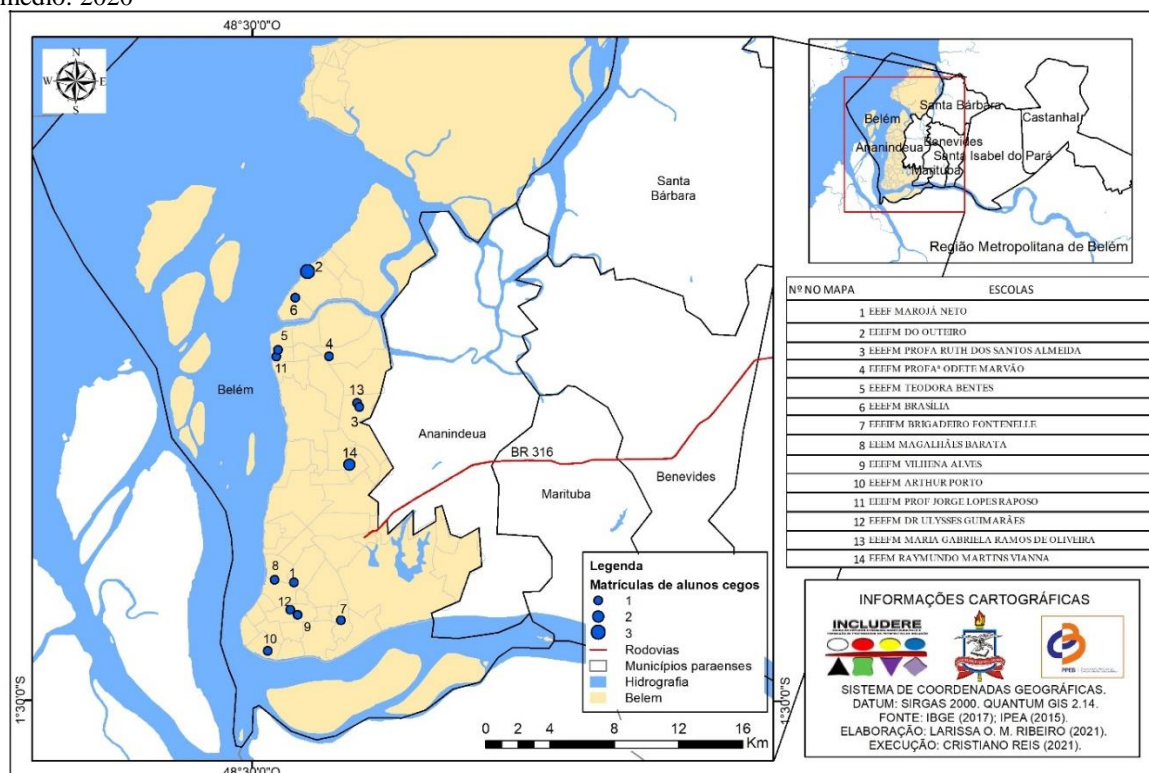
ETAPAS			MODALIDADE				DEFICIÊNCIA VISUAL		Total de deficientes visuais
Fund.	Méd.	Ed. Prof.	Regular	EJA	Prof.	Outros	Baixa visão	Cegueira	
153	90	6	189	37	6	10	215	33	248

Fonte: Elaboração própria com base em Secretaria de Estado de Educação e Coordenadoria de Educação Especial (SEDUC/COEES, 2020).

Conforme os dados disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC e pela Coordenadoria de Educação Especial - COEES, organizados na tabela 08, é possível verificar que a maior parte dos discentes com deficiência visual, matriculados, em 2020, na rede estadual de Belém, está no ensino fundamental 153 (cento e cinquenta e três), porém o ensino médio também demonstra relevância, com 90 (noventa) matrículas. Do mesmo modo, a grande maioria está no ensino regular, com 189 (cento e oitenta e nove) alunos. Quanto ao tipo de deficiência visual, a maior parte, 215 (duzentos e quinze) educandos, possui baixa visão, enquanto a cegueira acomete apenas 33 (trinta e três) dos educandos matriculados.

Com base nesses dados, outros levantamentos também foram feitos, a fim de investigar apenas o número de alunos cegos matriculados no ensino médio e as escolas da rede estadual de ensino nas quais esses alunos estão matriculados, como requisito a uma análise mais aprofundada. A figura 14 expõe um mapa das escolas da rede estadual de Belém com matrículas de educandos cegos no ensino médio.

Figura 14. Belém. Mapa das escolas da rede estadual de Belém com matrículas de educandos cegos no ensino médio. 2020



Fonte: Elaboração própria/2020.

Com base na figura 14, observa-se que os números de educandos cegos por escola não são expressivos. Dentre as 14 (quatorze) escolas destacadas no mapa (figura 14), apenas a

EEEFM do Outeiro apresenta o quantitativo de 3 (três) alunos cegos, já a EEEM Raymundo Martins Vianna tem 2 (dois) alunos cegos matriculados. As demais possuem apenas 1 (um) aluno cego matriculado.

Observa-se também na figura 14 que existe uma dispersão espacial das matrículas, tanto por áreas centrais e mais antigas de Belém, quanto por espaços distantes do centro e de origem mais recentes. Contudo, grande parte do município de Belém, representado principalmente pelo distrito de Mosqueiro, não apresenta nenhuma matrícula de aluno cego na rede estadual.

Pode-se observar ainda uma concentração na primeira légua patrimonial de Belém¹⁵, que envolve a área central e bairros de médio e alto padrão, mas também bairros periféricos e baixadas¹⁶. Outra área de concentração está na parte norte de Belém, abarcando a região da Avenida Augusto Montenegro, Icoaraci e Ilha de Caratateua. Este segundo espaço, apesar de majoritariamente composto por bairros de baixa renda, contém também espaços residenciais valorizados, bem como serviços de destaque como shoppings centers, supermercados e lojas de rede, além de subcentros tradicionais da metrópole, como Icoaraci.

Considerando essa disposição espacial das escolas estaduais que atendem os educandos cegos em Belém, torna-se pertinente trazer à tona a ressalva de Silva e Melo (2012, p. 02) de que “o sistema educacional deve assistir a todos sem distinção, em qualquer espaço, tempo e lugar. Se a educação é um direito de todos, o Estado deve assegurar aos cidadãos usufruir desse direito de forma que os indivíduos sejam levados a tornarem-se pessoas críticas e autônomas”.

É relevante ressaltar que o número de alunos cegos na rede estadual de ensino de Belém reflete, entre outras coisas, a materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI 2008 (BRASIL, 2008), com a inserção dos discentes em classes comuns. Matos e Mendes (2014, p. 44), ao analisarem as legislações e os dados oficiais, afirmam que de fato constatam-se os avanços com relação às matrículas, “[...] à expansão quantitativa do acesso à escola pela clientela da educação especial brasileira, por

¹⁵ Porção de uma légua de terras doada pela Coroa Portuguesa na condição de patrimônio fundiário de Belém (CARDOSO; VENTURA NETO, 2013) e que, atualmente, coincide com a área mais densamente ocupada e verticalizada da metrópole de Belém, abrangendo sua área central e indo até o chamado “cinturão institucional”, demarcado pelas instituições públicas dispostas ao longo da Avenida Perimetral e da Avenida Júlio César.

¹⁶ Expressão usada em trabalhos acadêmicos, bem como pela população de Belém para fazer referência às adjacências de rios e igarapés que cortam a cidade. As baixas cotas topográficas fazem com que esses espaços sejam caracterizados por inundações frequentes, criando um grande problema já que são densamente ocupados, em geral, por população de baixa renda (RIBEIRO, 2021).

outro permanecem: a escassez de oferta de serviços para atender a estimativa de seis milhões de pessoas com deficiência, sendo três milhões em idade escolar [...]”.

Outra análise de suma importância, evidenciada com os dados apresentados, consiste no caráter pouco diferenciado da qualidade do serviço educacional oferecido pelas escolas públicas estaduais de Belém, sejam elas da área central ou de espaços distantes do centro, como pode ser visto a partir dos quadros 17, 18, 19, 20 e 21 e das análises que se seguem.

Observa-se que alguns dos critérios utilizados pelos responsáveis dos discentes cegos e por eles mesmos para a matrícula numa determinada escola perpassam pela proximidade da escola em relação à residência do educando, até pelas dificuldades impostas pelo deslocamento diário. O que também é garantido por Lei. Art. 4 – LDB (BRASIL, 1996) “X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”.

Muitos são os fatores presentes no cotidiano dos educandos cegos, principalmente quanto à sua locomoção para a escola, e que implicam em problemas de acessibilidade, especialmente em se tratando de uma metrópole.

A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000) estabelece normas gerais para a promoção de acessibilidade de pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, é importante que os educandos com deficiência tenham assegurado o seu direito de ir e vir, mas, para isso, se faz necessária a eliminação de barreiras físicas, como bem destaca a lei: barreiras urbanísticas, barreiras nas edificações, barreiras nos transportes, barreiras de comunicações e informações, entre outras.

Paralelamente a essa análise, o quadro 20 exhibe as escolas da rede estadual de ensino de Belém com matrículas de alunos cegos no ensino médio (recorte da pesquisa).

Quadro 20. Belém. Escolas da rede estadual de ensino com matrículas de educandos cegos no ensino médio/2020

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO	Nº DE EDUCANDOS CEGOS NO ENSINO MÉDIO 2020
EEEF MAROJA NETO	Av. Pedro Miranda - Pedreira	1
EEEFM DO OUTEIRO	Rua Manoel Barata - Outeiro	3
EEEFM PROFA. RUTH DOS SANTOS ALMEIDA	Rua principal - Conj Maguari	1
EEEFM PROFA. ODETE MARVÃO	Augusto Montenegro - Icoaraci	1
EEEFM TEODORA BENTES	Rua padre Júlio Maria - Icoaraci	1
EEEFM BRASILIA	Rua Rosa Maria - Outeiro	1

EEEIFM BRIGADEIRO FONTENELLE	Rua São Domingos- Terra Firme	1
EEEM MAGALHÃES BARATA	Tv. José Pio - Umarizal	1
EEEFM VILHENA ALVES	Av. Magalhaes Barata- São Brás,	1
EEEFM ARTHUR PORTO	Rua Fernando Guilhon - Jurunas	1
EEEFM PROF JORGE LOPES RAPOSO	Trav. dos Berredos - Icoaraci	1
EEEFM DR ULYSSES GUIMARAES	Av Gov. Jose Malcher - Nazaré	1
EEEFM MARIA GABRIELA RAMOS DE OLIVEIRA	Cj. Maguari - Coqueiro	1
EEEM RAYMUNDO MARTINS VIANNA	Rod. Augusto Montenegro- Parque Verde	2
ESCOLAS	BELÉM	TOTAL: 17 ALUNOS CEGOS

Fonte: Elaboração própria com base em Secretaria de Estado de Educação e Coordenadoria de Educação (SEDUC/COEES, 2020).

São 14 (quatorze) as escolas da rede estadual de Belém com matrículas de alunos cegos no ensino médio, no ano de 2020, totalizando 17 (dezesete) alunos distribuídos por essas escolas. Vale ressaltar que as escolas estão situadas em diferentes bairros de Belém, implicando, por conseguinte, em vivências diversas do espaço escolar. Cada escola possui suas características físicas, estruturais, organizacionais, bem como cada aluno vai estabelecer uma relação particular com a escola. Tudo isso compondo o cotidiano que define o espaço vivido escolar.

Nesse sentido, destacam-se algumas características dessas escolas da rede estadual de ensino com matrículas de educandos cegos. Com relação à complexidade da gestão, destacam-se alguns elementos com base nas informações fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), conforme quadro 21.

Quadro 21. Belém. Escolas da rede estadual de ensino com matrículas de alunos cegos: complexidade da gestão. 2019

Escolas	Matrículas	Turmas	Turnos	Salas de aula	Docentes	Etapas de ensino /modalidades	Complexidade da gestão
EEEF MAROJA NETO	475	19	3	12	38	Anos finais do ens. fund.; ens. médio; EJA	Nível 5
EEEFM DO OUTEIRO	1430	38	3	14	48	Anos finais do ens. fund.; ens. médio; EJA	Nível 6
EEEFM PROFA. RUTH DOS SANTOS ALMEIDA	1423	38	3	13	44	Anos finais do ens. fund.; ens. médio; EJA	Nível 6

EEEFM PROFA. ODETE MARVÃO	522	19	3	7	20	Anos finais do ens. fund.; ens. médio; EJA	Nível 5
EEEFM TEODORA BENTES	1697	42	3	20	54	Anos finais do ens. fund.; ens. médio; EJA	Nível 6
EEEFM BRASILIA	977	28	3	12	35	Anos iniciais e finais do ens. fund.; ens. médio; EJA	Nível 5
EEEIFM BRIGADEIRO FONTENELLE	1507	43	3	25	59	Anos finais do ens. fund.; ens. médio; EJA	Nível 6
EEEM MAGALHÃES BARATA	1228	36	3	16	56	Ensino médio	Nível 4
EEEFM VILHENA ALVES	455	19	3	14	54	Ensino médio; EJA	Nível 5
EEEFM ARTHUR PORTO	1006	32	3	15	44	Anos iniciais e finais do ens. fund.; ens. médio; EJA	Nível 6
EEEFM PROF JORGE LOPES RAPOSO	1700	42	3	16	62	Anos finais do ens. fund.; ens. médio; EJA	Nível 6
EEEFM DR ULYSSES GUIMARAES	705	19	1	19	42	Ensino médio	Nível 2
EEEFM MARIA GABRIELA RAMOS DE OLIVEIRA	723	21	3	12	33	Anos finais do ens. fund.; ens. médio; EJA	Nível 5
EEEM RAYMUNDO MARTINS VIANNA	1485	37	3	12	48	Ensino médio	Nível 4

Fonte: Elaboração própria com base em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019).

A fim de compreender aspectos relativos à escola e às vivências por elas estabelecidas, tanto por questões infraestruturais quanto por questões sociais, serão feitas análises dos indicadores educacionais do IDEB (INEP, 2019), que são importantes fontes para a construção de panoramas que se aproximam das realidades vivenciadas por alunos, professores, gestores etc.

Com relação ao número de matrículas (apenas as matrículas em escolarização), observa-se que grande parte das escolas apresenta números elevados de matrícula, distribuídos nos turnos. Apenas uma das quatorze escolas tem somente 1 (um) turno, as demais oferecem 3 (três) turnos de funcionamento (matutino, vespertino e noturno). O

número de turmas das escolas em destaque também é expressivo, variando entre 19 a 43 turmas distribuídas nas etapas e modalidades de ensino das escolas.

Com relação ao número de docentes, verifica-se que as escolas tem um quadro amplo. As escolas Magalhães Barata, Ulysses Guimaraes e Raymundo Martins Vianna apresentam somente a etapa do ensino médio, enquanto as demais dispõem dos anos iniciais ou finais do ensino fundamental, ensino médio e a educação de jovens e adultos - EJA.

O indicador do INEP classifica as escolas de acordo com sua complexidade de gestão, essa classificação varia de acordo com os níveis, quanto maior o nível, maior a complexidade da gestão escolar. Algumas características são estabelecidas como parte dessa complexidade de gestão: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas.

Nas escolas em questão, o nível de gestão varia de 4 (quatro), o mais baixo até nível 6 (seis), o mais alto. Outro ponto a ser observado e levado em consideração na análise das escolas é com relação aos aspectos inclusivos educacionais dos alunos com deficiência (quadro 22). A inclusão educacional de alunos com deficiência não se restringe apenas ao acesso escolar, ela envolve uma serie de elementos que precisam ser levados em consideração e que serão discutidos no quadro a seguir.

Quadro 22. Belém. Escolas da rede estadual de ensino com matrículas de alunos cegos: aspectos de inclusão. 2019

Escolas	Alunos incluídos	Sala de recursos multifuncionais	Banheiro adequado para alunos com deficiência	Vias de circulação interna que possuem algum recurso de acessibilidade	Trad. intérprete de Libras	Docentes com formação continuada em Educação Especial
EEEF MAROJA NETO	37	Sim	Não	Sim	0	3
EEEFM DO OUTEIRO	16	Sim	Não	Não	0	3
EEEFM PROFA. RUTH DOS SANTOS ALMEIDA	18	Sim	Sim	Sim	0	1
EEEFM PROFA. ODETE MARVÃO	18	Não	Sim	Sim	0	1
EEEFM TEODORA BENTES	85	Sim	Sim	Não	0	2
EEEFM BRASILIA	33	Sim	Sim	Sim	0	6
EEEIFM	50	Sim	Não	Sim	0	0

BRIGADEIRO FONTENELLE						
EEEM MAGALHÃES BARATA	8	Não	Sim	Sim	0	3
EEEFM VILHENA ALVES	55	Sim	Sim	Sim	0	4
EEEFM ARTHUR PORTO	30	Sim	Sim	Sim	0	2
EEEFM PROF JORGE LOPES RAPOSO	87	Sim	Sim	Sim	0	2
EEEFM DR ULYSSES GUIMARAES	11	Sim	Sim	Sim	0	3
EEEFM MARIA GABRIELA RAMOS DE OLIVEIRA	12	Não	Sim	Não	0	1
EEEM RAYMUNDO MARTINS VIANNA	32	Sim	Sim	Sim	0	0

Fonte: Elaboração própria com base em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019).

Os alunos incluídos, segundo o indicador do IDEB (INEP, 2019) referem-se aos alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação, que estão em turma de ensino regular ou EJA. Percebe-se que as escolas possuem números elevados de matrículas no geral e partes pequenas dessas matrículas são de alunos com deficiência.

Conforme já discutido anteriormente, a busca pela inserção nas classes comuns cresceu com a atual política de inclusão (BRASIL, 2008), no entanto, ainda que os alunos estejam nas escolas, ainda há diversos elementos que devem ser observados como requisito à constatação da inclusão, tais como: conhecer as necessidades de cada aluno, espaço educativo escolar acessível, recurso material e pessoal, bom relacionamento e comunicação com os alunos, professores e famílias, igualdades de oportunidades para todos os alunos, políticas de inclusão educacional e, sobretudo a implementação de uma prática escolar que garanta não apenas a matrícula desse aluno, mas, acima de tudo, a participação nas atividades escolares como um todo.

Silva e Melo (2012, p. 09) afirmam que “o objetivo da inclusão é propor um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que seja estruturado em função das mesmas”. Os autores seguem ressaltando a importância da escola em observar as barreiras que impeçam a acessibilidade dos alunos com deficiência visual, pois esses alunos devem desenvolver suas autonomias nos espaços escolares e, sobretudo a participação e aprendizagem.

Diante disso, as análises das escolas aqui destacadas serão com base nesses aspectos inclusivos e na concepção de escola enquanto espaço vivido. Isso pode ser observado, por

exemplo, quanto ao número de tradutores intérpretes de Libras, no qual todas as escolas apresentaram 0 (zero). Quanto às salas de recursos multifuncionais, banheiros adaptados e vias de circulação interna que possuem algum recurso de acessibilidade, somente 3 (três) das escolas não possuem esses espaços. Os indicadores do IDEB (INEP, 2019) ressaltam que esses espaços são aqueles com recursos de acessibilidade, abarcando: corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis ou sinalização sonora, tátil ou visual.

Da mesma forma, as salas de recursos multifuncionais são destinadas à realização de AEE, e devem dispor de mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, acessibilidade, equipamentos específicos para os alunos com deficiência e de professores com formação adequada para realizar o atendimento. Com relação à formação continuada de professores em educação especial, duas escolas tem 0 (zero) profissionais formados na área em apreço. As demais possuem pelo menos 1 professor com formação continuada em educação especial (os dados não revelam se esses profissionais são específicos para pessoas com DV, nem como as escolas trabalham a questão da orientação e mobilidade com os alunos cegos).

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007), a configuração do espaço físico da escola não é percebida imediatamente pelos educandos cegos, tal como acontece com os alunos que enxergam. Nesse sentido, se faz necessário possibilitar ao aluno cego o reconhecimento e conhecimento do espaço da escola, bem como, dos equipamentos e mobiliários. Os autores destacam ainda que, a coleta de informações “[...] se dará de forma processual e analítica através da exploração do espaço concreto da sala de aula e do trajeto rotineiro dos alunos: entrada da escola, pátio, cantina, banheiros, biblioteca, secretaria, sala dos professores e da diretoria, escadas, obstáculos” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 22).

Paralelo a essa análise, ressalta-se ainda o indicador do esforço docente no ensino médio, média de alunos por turmas e o valor do IDEB de 2019, para as 14 escolas da rede estadual de Belém com alunos cegos no ensino médio (quadro 23).

Quadro 23. Belém. Escolas da rede estadual de ensino com matrículas de alunos cegos: organização. 2019

Escolas	Indicador do esforço docente ens. médio	Média de alunos por turma no ens. médio	IDEB 2019 ens. médio valor	IDEB 2019 ens. médio meta
EEEF MAROJA NETO	-	-	*	-
EEEFM DO OUTEIRO	48,8%	38,5	*	-
EEEFM PROFA. RUTH DOS SANTOS ALMEIDA	29,0%	37,5	*	-
EEEFM PROFA. ODETE MARVÃO	-	-	*	-

EEEFM TEODORA BENTES	35,5%	39,9	*	-
EEEFM BRASILIA	-	-	*	-
EEEIFM BRIGADEIRO FONTENELLE	44,2%	36,7	2,7	-
EEEM MAGALHÃES BARATA	19,6%	34,1	3,3	-
EEEFM VILHENA ALVES	-	15,7	*	-
EEEFM ARTHUR PORTO	55,6%	39	*	-
EEEFM PROF JORGE LOPES RAPOSO	34,8%	40,4	3,1	-
EEEFM DR ULYSSES GUIMARAES	7,1%	37,1	4,5	-
EEEFM MARIA GABRIELA RAMOS DE OLIVEIRA	25,0%	35,6	*	-
EEEM RAYMUNDO MARTINS VIANNA	31,3%	40,1	*	-

*Número de participantes no Saeb insuficiente para que os resultados sejam divulgados / Não informado

Fonte: Elaboração própria com base em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019).

O percentual de docentes cujo esforço para o exercício da profissão é considerado elevado possui as seguintes características: atendem mais de 400 alunos, atuam em turmas que funcionam nos três turnos, em duas ou mais etapas e em duas ou mais escolas (INEP, 2019). Na maioria das escolas há uma grande porcentagem de esforço docente. 4 (quatro) das escolas não informam esse quantitativo. Outro fator de suma importância observado refere-se à média de alunos por turma no ensino médio. Apenas a escola Vilhena Alves tem uma média baixa de alunos por turma (15,7 alunos) se comparada às outras escolas, que apresentam médias bem altas de alunos por turmas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB reúne um conjunto de indicadores e resultados importantes para a educação nacional. Observa-se que a maioria das escolas teve o número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados fossem divulgados pelo INEP, por isso, aparecem com asteriscos, indicando IDEB não observado. Apenas 4 (quatro) das escolas obtiveram resultados divulgados, a EEEIFM Brigadeiro Fontenelle, com o IDEB observado no ano de 2019 de 2,7; a EEEM Magalhães Barata, com IDEB 3,3; a EEEFM Dr. Ulysses Guimarães, com o IDEB de 4,5; e a EEEFM Prof. Jorge Lopes Raposo, como IDEB de 3,1.

De acordo com os dados divulgados pelo INEP sobre o IDEB de 2019 das escolas destacadas (BRASIL, 2019), nenhuma delas alcançou as metas projetadas. Sobre as metas, o INEP (BRASIL, 2019), informa que as metas são diferenciadas para cada escola, unidade e

rede, sendo apresentadas bienalmente de 2007 a 2021, assim, os estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 no ano de 2022.

Mesmo que de forma muito insuficiente, o IDEB oferece um indicador da reduzida variabilidade em termos de qualidade entre as escolas em questão, com nenhuma delas apresentando grandes diferenciais em relação às demais, ao passo em que são também assinaladas por problemas de ordens diversas.

Segundo Medradro, Schmitz, Souza (2017, p. 213) “a proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, que não segregue, não rotule e não expulse alunos, uma escola que, sem adiamentos, atenda a diversidade de características de seu alunado”. Os autores ressaltam ainda a importância dos espaços acessíveis e a questão material, pedagógica e pessoal, como elementos imprescindíveis à relativa inclusão de alunos com deficiência.

As séries ‘Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão’, da Secretaria de Educação Especial, 2006 (BRASIL, 2006) e, “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual”, elaborado pelos professores Marilda Moraes e Garcia Bruno, (BRASIL, 2006), destacam algumas sugestões de recursos de acesso ao currículo para alunos com deficiência visual, compreendendo o espaço escolar como elemento fundamental no currículo. Esses elementos são:

- O posicionamento do aluno na sala de aula de modo que favoreça sua atenção;
- Máquina braille, reglete, sorobã, bengala longa, livro falado etc.;
- O uso de material didático e de avaliação em tipo ampliado para os alunos com baixa visão e em braille e relevo para os cegos;
- Organização do espaço escolar com relação aos extintores de incêndio sempre em posição mais alta, pistas olfativas para orientar na localização de ambientes, espaço entre as carteiras para facilitar o deslocamento, corrimão nas escadas e demais acessibilidades.

Quando se leva em consideração o espaço, organização, funcionamento e infraestruturas das escolas, pensando nos alunos com deficiência, nesse caso particular, nos educandos cegos, muitos são os elementos que devem ser analisados, especialmente nesta pesquisa que trata da escola como espaço vivido. Nessa perspectiva, os indicadores do IDEB (INEP, 2019) podem ser utilizados para a análise da realidade concreta e ajudar a pensar melhorias educacionais e buscar estratégias capazes de oferecer maior qualidade às escolas estaduais de Belém, conforme destaca o quadro 24.

Quadro 24. Belém. Escolas da rede estadual de ensino com matrículas de alunos cegos: espaços de aprendizagem e equipamentos. 2019.

Escolas	Biblioteca	Sala de leitura	Lab. de ciências	Lab. de informática	Acesso à internet	Banda larga	Pátio descoberto	Pátio coberto	Auditório	Quadra de esportes coberta	Quadra de esportes descoberta	Área verde
EEEF MAROJA NETO	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
EEEFM DO OUTEIRO	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não
EEEFM PROFA. RUTH DOS SANTOS ALMEIDA	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não
EEEFM PROFA. ODETE MARVAO	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
EEEFM TEODORA BENTES	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
EEEFM BRASILIA	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
EEEIFM BRIGADEIRO FONTENELLE	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
EEEM MAGALHÃES BARATA	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
EEEFM VILHENA ALVES	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
EEEFM ARTHUR PORTO	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
EEEFM PROF JORGE LOPES RAPOSO	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
EEEFM DR ULYSSES GUIMARAES	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
EEEFM MARIA GABRIELA RAMOS DE OLIVEIRA	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
EEEM RAYMUNDO MARTINS VIANNA	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria com base em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019).

Esses espaços e equipamentos das escolas são aspectos de suma importância para analisar como estão distribuídos os espaços de aprendizagens no cotidiano escolar dos alunos. Nessa perspectiva, observa-se que as escolas apresentam certa semelhança. Com relação ao espaço da biblioteca, apenas as escolas Maroja Neto e Profa. Odete Marvão não possui.

De acordo com o “Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas”, do Governo Federal (BRASIL, 2009, p. 50), “as bibliotecas escolares costumam ser divididas em três ambientes: um local com mesas de estudo, outro com estantes para livros e um balcão ou mesa de empréstimo”. Na maioria das vezes, esses espaços apresentam alguns problemas comuns como: mesas com obstáculos, gaveteiros na altura inadequada que impedem a aproximação de pessoas em cadeira de rodas e mobiliários sem sinalização, o que dificulta o trânsito principalmente de alunos cegos.

Nesse sentido, os ambientes escolares inclusivos devem ter esse olhar mais atento e possibilitar não só o espaço físico, mas também um espaço acessível a todos os alunos em processo de escolarização. Quanto à sala de leitura, não consiste em espaço tão disseminado nessas escolas, pois, das quatorze instituições, apenas 8 possuem, ou seja, pouco mais da metade.

As salas de informática já são um pouco mais frequentes nas escolas, somente 6 apontaram não ter esse espaço. Já com relação ao acesso à internet e banda larga, vale destacar que 8 (oito) das escolas possui internet, somente a escola Maroja Neto não possui banda larga. Com relação ao espaço de pátio coberto e descoberto, 11 (onze) escolas possuem a cobertura nos pátios e 9 (nove) escolas não possuem coberturas nos pátios.

Nessa observância, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2013, p. 25) as quais, ressaltam que “a escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos [...]”, portanto, é necessário que elas possuam condições de infraestrutura e acessibilidade para a aprendizagem dos alunos.

No entanto, esses espaços precisam ser acessíveis para os alunos e o manual de acessibilidade propõe algumas soluções que podem ser pensadas, como: áreas bem definidas para as diferentes atividades, bebedouros e lixeiras acessíveis para pessoas de baixa estatura e em cadeira de rodas, piso tátil direcional para guiar as pessoas com deficiência visual da porta da escola até as principais atividades, entre outros.

Segundo Dischinger, Bins Ely e Borges (2009), no Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas “os pátios compreendem todos os espaços de recreação da escola, podendo ser

cobertos ou ao ar livre. Possuem, geralmente, áreas gramadas e com árvores, espaços de estar com bancos, bebedouros, lixeiras, quadras esportivas e parques infantis” (DISCHINGER; BINS ELY; BORGES, 2009, p. 62).

Sobre as quadras de esportes cobertas e descobertas, 8 (oito) escolas possuem as quadras cobertas e 5 (cinco) escolas dispõem de quadras descobertas. As referidas autoras destacam que as quadras podem ter contraste de cores, espaços destinados à permanência de pessoas em cadeira de rodas entre os bancos e nas arquibancadas, pisos táteis etc.

Em relação ao espaço do auditório, apenas 4 (quatro) escolas dispõem. Quanto ao espaço de área verde, 7 (sete) escolas possuem esses espaços. Sendo assim, ressalta-se com base no Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas, que “as características dos espaços escolares e do mobiliário podem aumentar as dificuldades para a realização de atividades, o que leva a situações de exclusão. Um simples degrau, por exemplo, impede o acesso à sala de aula para um aluno [...]” (DISCHINGER; BINS ELY; BORGES, 2009, p. 15).

No documento segue-se destacando que o ideal seria a colocação de uma rampa de acesso com sinalização tátil (avisando o início e fim da rampa), a qual permitirá que o aluno cego, assim como outros alunos, como os que usam cadeira de rodas, de desloquem com segurança e autonomia.

Todos os pontos discutidos no decorrer dessa seção são fundamentais para pensar a realidade das escolas estaduais de Belém quanto ao seu atendimento aos educandos cegos. Os limites percebidos em relação à infraestrutura, aos equipamentos e ao pessoal especializado dificultam o processo de inclusão dos educandos cegos na escola, bem como ajudam a compreender os avanços no número de matrículas em turmas regulares do ensino fundamental não acompanhados pelo ensino médio, quando se verificam reduções significativas.

Contudo, cabe ressaltar que essas informações referentes às escolas são de bases gerais e podem, posteriormente se tornar objeto de pesquisas futuras (com pesquisa de campo e observação nas escolas), principalmente com relação às questões de acessibilidade para alunos com deficiência visual/cegueira.

Mendes (2013) chama a atenção para um ponto muito importante que se refere à permanência ou evasão de alunos com deficiência na escola. O autor destaca que o processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial pode acarretar efeitos diretos na sua motivação escolar, portanto, uma escola inclusiva deve ser capaz de atender a todos os alunos desde as séries iniciais até a sua conclusão no ensino médio, com propostas inclusivas e com

infraestruturas necessárias na efetiva aprendizagem dos alunos, para que posteriormente esse aluno consiga ingressar em outros níveis da educação brasileira.

A análise dos dados da qual se ocupa a próxima seção tenta compreender essa realidade a partir das vivências de alunos cegos entrevistados de três escolas de Ensino Médio da rede estadual de Belém.

5. VIVÊNCIAS ESCOLARES DE EDUCANDOS CEGOS

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados dos dados empíricos dessa pesquisa. Para isso, a sua construção conta com as análises das entrevistas semiestruturadas realizadas com 03 (três) educandos cegos matriculados em escolas em três escolas da rede estadual de ensino em Belém, a fim de fornecer elementos que satisfaçam à problemática da pesquisa.

Os dados foram triangulados com base nos dados empíricos, no referencial teórico e, a partir deles, dar-se-ão as inferências da pesquisadora. Optou-se por dividir essa seção em dois subtópicos, permitindo, assim, sua análise de forma mais articulada, principalmente por identificar nas falas desses educandos pontos que foram cruciais para a estruturação e composição das categorias analíticas da pesquisa, as quais foram organizadas em unidades temáticas e subdivididas em categorias oriundas das análises das vivências dos educandos cegos.

Sendo assim, nesta seção, são apresentadas as vivências dos educandos identificados como educando A, educando B e educando C. O primeiro subtópico, denominado de “Entre barreiras e superações – vivências de educandos cegos”, discute aspectos que se fazem presentes no cotidiano desses três educandos cegos, realçando, sobretudo, as questões da acessibilidade escolar. Portanto, esse subtópico está subdividido conforme as categorias de análise: acessibilidade arquitetônica, acessibilidade pedagógica e acessibilidade atitudinal.

O Segundo subtópico, intitulado “Expectativas sobre o vivido – a escola como um espaço de construção”, aborda questões que envolvem as relações que ocorrem no ambiente escolar em seus diversos aspectos. Esse item será subdividido com base nas categorias de análise, afetividade, aprendizagem e melhoria da condição de vida.

5.1 ENTRE BARREIRAS E SUPERAÇÕES – VIVÊNCIAS DE EDUCANDOS CEGOS

Antes de adentrar nas falas dos educandos cegos, é importante salientar o que Penin (1995, p. 119) ressalta sobre as representações dos sujeitos: “acreditamos, como Lefebvre, que as representações dos sujeitos que vivem a construção de uma obra podem esclarecê-las”. A autora afirma que a representação, assim como a vivência, faz parte da obra e ambas são fundamentais na sua explicação.

É nesse sentido que se busca conhecer as representações dos sujeitos em sua vida cotidiana na escola como espaço vivido, bem como, as condições objetivas do vivido e as representações dos sujeitos que ali estão. Importa mais uma vez esclarecer que, para Lefebvre

(2013), as representações dos sujeitos acontecem em seu cotidiano, de modos diversos. As dinâmicas vivências na escola se dão pelas relações que acontecem em seu ambiente.

Callai (2005, p. 234-235) ressalta que “[...] é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo e, assim, configurando o espaço [...]”. Para a autora, a representação do espaço vivido pode contribuir para que o aluno aprenda não só os conteúdos da escola, mas também a ler o mundo da vida.

Nesse sentido, as representações de vivências dos educandos cegos sobre a escola se tornam um instrumento fundamental para a análise aqui estabelecida, pois esses alunos revelam elementos da sua vida cotidiana na escola, como, por exemplo, suas rotinas, dificuldades, expectativas, frustrações, aprendizagens, relações, etc.

Desse modo, os subtópicos que se seguem realçam as análises das categorias oriundas das representações dos educandos cegos sobre a escola. Um primeiro dado a se discutir refere-se à acessibilidade escolar, um ponto muito salientado pelos educandos cegos (A, B, C) nas entrevistas. Todos os alunos entrevistados frisaram a importância da acessibilidade escolar em suas diversas formas no ambiente escolar, especialmente a acessibilidade arquitetônica, acessibilidade pedagógica e acessibilidade atitudinal.

É importante sublinhar que os dados relativos às questões da acessibilidade são reveladores dos próprios alunos cegos, bem como da relação que eles estabeleceram e/ou estabelecem com a escola, por isso, a acessibilidade assume aqui o papel de categoria de análise.

2.2.1 Acessibilidade Arquitetônica

A acessibilidade arquitetônica envolve um conjunto de aspectos de grande relevância, sobretudo, no ambiente escolar. É fundamental que se garanta não apenas o acesso de alunos com deficiência à escola, mas, essencialmente, que esses alunos tenham a garantia da sua mobilidade no ambiente escolar.

Uma escola inclusiva tem que oportunizar melhores condições de aprendizagem, independência e autonomia para os alunos com deficiência, garantindo, assim, estruturas físicas como rampas, banheiros adaptados, calçadas sem degraus, vias de circulações livres, entre outras, a fim de possibilitar melhor acesso, locomoção e circulação dos alunos na escola.

No caso específico de alunos cegos, existe uma série de particularidades que devem ser respeitadas e atendidas, como, por exemplo, piso tátil, escadas com corrimão sinalizado, placas em Braille indicando salas de aula, sala da direção, banheiros, etc. De igual modo,

encontra-se a necessidade de retirar qualquer tipo de estrutura que possa causar acidente (por estar no meio da passagem dos alunos) e de instalar barra de apoio nos corredores e etc.

Nessa óptica, observou-se que a qualidade e a composição dos espaços das escolas são partes importantes no processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento dos educandos cegos. Esses aspectos são considerados pelos entrevistados como fundamentais, especialmente por possibilitarem bem-estar aos alunos, recreação, atividades do cotidiano escolar e interação com os colegas e professores.

Diante disso, expõem-se aqui o trecho da fala da ‘Educanda A’ com relação à acessibilidade arquitetônica de sua escola.

A escola poderia ter mais salas de aulas e mais espaços para os alunos cegos. Aqui tem poucas salas de aulas, aqui tem a sala dos professores, da direção, o espaço do lanche e os banheiros [...] Seria bom se tivesse mais espaço para os alunos cegos poder andar melhor na escola.

(Educanda A com relação à acessibilidade arquitetônica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

A aluna relatou a falta de mais salas de aula em sua escola e de espaços de convivência para os alunos cegos. A fala da ‘Educanda A’ reflete a importância de um espaço escolar acessível para os alunos cegos circularem de forma segura e autônoma. Partindo da perspectiva da educação inclusiva, e no sentido de oportunizar melhores condições de aprendizagem e autonomia a todos os estudantes e, não apenas aos que são cegos, as escolas devem ser um canal acessível e mobilizador, capaz de incluir todos os alunos da mesma forma, sem distinção.

Quando questionada sobre a importância da acessibilidade escolar, a ‘Educanda A’ frisou ainda que poderia ser feito mais pelos alunos cegos. A aluna relatou que devido ter parte da visão quando iniciou na escola (séries iniciais e fundamental I) precisou de poucos recursos de acessibilidade. No entanto, destacou que, com o passar dos anos e a sua perda gradativa da visão, percebeu a importância da acessibilidade escolar para os alunos cegos.

É nessa conjuntura que Castro, Souza e Santos (2011, p. 151) deixam claro a importância da educação inclusiva, na qual a acessibilidade é um importante componente a possibilitar aos educandos com deficiência na escola, “[...] a participação, a aprendizagem e a autonomia dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais [...]”. Os autores reiteram que os sistemas educacionais devem disponibilizar aos alunos recursos acessíveis e serviços que possibilitem a participação de todos os alunos na escola.

Ainda com relação à questão da acessibilidade no ambiente escolar, a ‘Educanda C’ também fez suas considerações. Para essa aluna, a escola precisa estar preparada para receber

os alunos com deficiência. A educanda aponta o que poderia ser feito no espaço escolar para os alunos com deficiência, sobretudo, para os alunos cegos.

O piso tátil seria bom para os alunos cegos. Eu venho com minha prima pra escola porque ela estuda aqui na escola. Eu conheço a escola, mas eu não gosto de andar sozinha.

(Educanda C com relação à acessibilidade arquitetônica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

Segundo apontado na fala da ‘Educanda C’, uma das principais estruturas para sinalização e acessibilidade para o aluno cego no espaço escolar é o piso tátil. Essa estrutura é fixada no chão em alto relevo, formando uma espécie de caminho, o qual permite a pessoa que não enxerga se orientar em diversos espaços. O piso tátil possibilita à pessoa cega mais segurança em um determinado local e maior autonomia em seu dia a dia.

A acessibilidade arquitetônica é extremamente importante no espaço escolar, pois permite maior circulação, autonomia, segurança e inclusão dos alunos com deficiência. Callai (2010, p. 33) menciona ser necessário que o aluno aprenda a ler o espaço em que está inserido, que os educandos possam perceber e reconhecer o seu espaço vivido. “O espaço é o palco que serve de sustentáculo para as ações, mas, ao mesmo tempo, interfere, possibilitando, impedindo ou facilitando estas ações”.

Em consonância com a autora, entende-se aqui que o espaço escolar é marcado por vários aspectos que se comunicam com os sujeitos ao seu redor, impedindo ou favorecendo o seu uso. Nesse sentido, a acessibilidade arquitetônica é um canal que permite a adequação do espaço escolar para a efetiva participação dos educandos cegos em todos os ambientes da escola.

Assim, para a garantia da relação de pertencimento a esse espaço considera-se como importante que se estabeleça uma vivência com autonomia e independência, o que nos imprime a necessidade e, pensar esse espaço como acessível arquitetonicamente. De acordo com Dischinger, Bins Ely e Borges (2009), no Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas, “o piso tátil direcional é utilizado para informar as direções a seguir ao longo de um percurso livre de obstáculos. Possui relevo em ranhuras longitudinais, em igual sentido ao deslocamento”.

Além dessas características sobre o piso tátil, o documento afirma que as escolas devem ser inclusivas, garantindo o acesso, a participação e a autonomia de todos os alunos em todas as dependências e atividades oferecidas durante seu processo de escolarização. Desse modo, Dischinger, Bins Ely e Borges (2009), ressaltam que:

Nos ambientes internos da escola, o piso alerta é obrigatório e deve ser sempre utilizado para identificar obstáculos e perigos potenciais, tais como escadas, rampas, elevadores, ou plataformas. Em ambientes internos muito amplos e complexos: hall de entrada, pátios e corredores largos, recomenda-se o uso conjugado de pisos táteis alerta e direcional para auxiliar na orientação espacial. Os pisos direcionais auxiliam na identificação de possíveis direções a tomar, sobre a presença de informação, como mapas táteis, placas indicativas em Braille e atividades de uso comum: balcão de recepção, biblioteca, entre outras (DISCHINGER; BINS ELY; BORGES, 2009, p. 70).

Nas análises das respostas dos entrevistados, observaram-se muitas questões que envolvem o espaço escolar. Essas questões giram em torno da acessibilidade em suas diversas dimensões. As respostas dos educandos indicam que eles sentem falta de um espaço escolar mais acessível.

Nessa perspectiva, Mendonça (2018, p. 07) considera que “é preciso atentar para um modelo de educação inclusiva que reflita sobre o espaço escolar como um espaço de convivência do educando em que estão postas todas as suas necessidades e possibilidades de crescimento”. Para a autora, pensar em acessibilidade na educação se faz fundamental, principalmente em se tratando da inserção e aprendizagem escolar de educandos com deficiência no espaço escolar.

Em particular a essa condição de acessibilidade escolar e estrutura dos espaços, o ‘Educatando B’ observou que:

[...] agora que eu tô me acostumando. Aqui não tem muito espaço, tem só o corredor mesmo até a sala de aula. Estou levando! Dificuldade a gente tem né? Mas, a gente vai levando.

(Educatando B com relação à acessibilidade. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

Considerando os aspectos da acessibilidade escolar, para esse aluno, o espaço da escola é insuficiente e apresenta limites, principalmente quanto a sua composição e estruturação. Em conversa com o aluno sobre os espaços que compõem a sua escola, ele relatou que os percebe como poucos, afirmando que chega à escola e fica só na sala de aula. Ele ressalta que a escola poderia ter “*mais salas de aula*”.

O ‘Educatando B’ expôs que mesmo com todas as dificuldades encontradas na escola está “levando” sua trajetória escolar e que, a escola precisa de muitas melhorias para receber os alunos com deficiência visual. Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011, p. 93) afirmam que a “acessibilidade é um aspecto de inclusão”. Os autores seguem reforçando que a acessibilidade precisa ser garantida em todos os espaços da escola, “[...] salas de aulas, laboratórios de

informática, salas de aulas práticas, bibliotecas, sala dos professores, secretarias, coordenação, as áreas esportivas, refeitório, sanitários, o pátio, enfim todo o ambiente escolar”.

Observa-se mais uma fala com relação à acessibilidade arquitetônica escolar. Quando questionada sobre os espaços acessíveis e qual deles mais gosta em sua escola, a ‘Educanda C’ relata que:

Hum...não tem um específico. Eu sempre fico por aí, em todos os espaços. Eu gosto do espaço da sala de recursos, quando eu preciso deles, eles sempre me dão apoio
(Educanda C com relação à acessibilidade. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

A ‘Educanda C’ afirma em sua fala que fica em todos os espaços da sua escola. Observou-se que, para a aluna, o espaço da sala de recursos é onde ela se sente mais acolhida na escola. Constata-se com os dados das entrevistas que o espaço vivido dos alunos cegos é repleto de significados. Esse espaço vivido não condiz apenas com o espaço físico da escola, mas, sobretudo, ao espaço das relações entre os sujeitos, ao espaço de pertencimento, de acolhida, de construção de conhecimentos, de afetos, de autonomia e das diversas possibilidades para os educandos cegos.

Nessa observância da escola como espaço vivido, concordamos com Carlos (1996, p. 22) quando ela afirma que o vivido se refere ao processo de constituição da vida. Para a autora, “[...] realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos”. Portanto, as vivências nesse espaço escolar são carregadas de significados e sentimentos para os educandos cegos, caracterizadas pelas relações que são estabelecidas no espaço escolar.

A partir das análises das falas dos educandos entrevistados, foi possível identificar ainda que suas escolas apresentam dificuldades quando se trata de acessibilidade arquitetônica. As escolas possuem poucos espaços em sua composição e eles não dispõem de acessibilidade para os alunos cegos. Muitas barreiras arquitetônicas ainda são percebidas pelos educandos na escola. Esses obstáculos os impedem de ter livre acesso e autonomia aos corredores e demais espaços da escola, diante disso, veem na acolhida, na relação com o outro os espaços de suas preferências.

Para além dos aspectos destacados até então, os dados das entrevistas com os educandos cegos revelam ainda aspectos relativos à acessibilidade pedagógica e a acessibilidade atitudinal, os quais serão expostos nos itens a seguir.

5.1.2 Acessibilidade Pedagógica

As representações dos educandos cegos sobre a escola influenciam positivamente ou negativamente as ações educativas integrantes de seus processos de aprendizagem. Cada aluno representa a escola de uma forma particular e a vive de modo peculiar. Conforme observado nas entrevistas com os educandos cegos, todos se sentem bem nas suas escolas, porém ressaltam a importância da acessibilidade pedagógica em sua aprendizagem.

Uma série de elementos deve ser levada em consideração quando se trata da acessibilidade pedagógica. Um exemplo disso é a forma como cada aluno vivência a escola. Como bem afirma Penin (1995, p. 120), “conhecer as representações dos sujeitos que vivem em uma determinada situação nos possibilita ainda compreender as manipulações do cotidiano programado nesta situação [...]”. As reflexões da autora sobre as articulações e as condições objetivas do cotidiano escolar e as representações dos sujeitos que vivem a escola se harmonizam com as análises aqui desenvolvidas, pois é no cotidiano que as representações se estabelecem.

Diante disso, destaca-se a fala da ‘Educanda A’ com relação à acessibilidade pedagógica, no trecho a seguir:

Eu precisei de algumas coisas sim! Precisei de materiais para as minhas aulas. Por exemplo, eu precisava quando era pra escrever mapa, assim, essas coisas de materiais pra ajudar nas atividades.

(Educanda C com relação à acessibilidade pedagógica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

A ‘Educanda A’ afirma que precisou de materiais para lhe auxiliar nas atividades. Nessa conjuntura, observa-se a necessidade de criação de melhores condições pedagógicas para os alunos cegos. Na maioria das vezes, os alunos precisam apenas de materiais adaptados que possam lhes auxiliar na hora das atividades, como mapas adaptados, como ressaltado pela ‘Educanda A’.

Ainda tomando como exemplo a utilização de mapas nas atividades, muito usados nas aulas de geografia, percebe-se que seria uma atividade de fácil execução e visualização numa turma de alunos videntes. Porém, para uma turma com alunos cegos, essa atividade requer a garantia de condições pedagógicas adequadas com vistas a alcançar seus objetivos de aprendizagem.

Nessa conjuntura, Silva (2004, p. 2018) esclarece que, “o aluno cego tem uma percepção parcelada e demorada por não dispor dos estímulos visuais, muito mais expressivos do que os auditivos, táteis, olfativos e gustativos”. A autora segue afirmando que esse fator

exige dos professores certa preparação, no sentido de oportunizar possibilidades na aprendizagem dos alunos, não superprotegendo, mas sim, estimulando-os em sua autonomia.

Carvalho, Durand e Melo (2016, p. 66) destacam que, “as práticas pedagógicas inclusivas que favorecem o desenvolvimento da acessibilidade ainda são pouco destacadas, havendo um maior empenho do aluno com deficiência em se adequar às normas e tempos escolares construídos num espaço que supõe que todos são iguais”. As autoras esclarecem que é preciso que todos os alunos tenham iguais oportunidades no ambiente escolar.

O ‘Educando B’ também frisa a importância da acessibilidade pedagógica no ambiente escolar.

Hum! Tem que olhar com mais carinho, né? Para pessoas assim. Porque às vezes até quer, né? Mas, não tem recurso, né? Porque não é fácil, né? Para os que já são bons de vista também já é difícil, imagina quem não ver, né? Eu comecei a estudar tarde, fiz o supletivo na escola do governo e já tinha perdido a visão. Demorei a ir para a escola. O Mais difícil? É que não tem ninguém pra ajudar lá na sala, né? Eu só escuto as aulas, é difícil.

(Educando B com relação à acessibilidade pedagógica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

O ‘Educando B’ relatou sobre a falta de recursos na escola. Ele afirma que a escola até tenta ajudar os alunos com deficiência visual, mas o recurso é insuficiente. O aluno relata ainda que o mais difícil em seu processo escolar foi a falta de um profissional especializado para o auxílio nas aulas.

Durante a entrevista, o aluno destacou que só escuta as explicações do professor e que sente a necessidade da presença de um profissional que o auxilie nas atividades de transcrição e mediação com o professor regular. Na atual escola do ‘Educando B’ existe um professor especializado que dá apoio para os alunos com deficiência, porém, é apenas um docente. Esse quantitativo é insuficiente, visto que na escola existem outros alunos com deficiência que também precisam de auxílio.

Segundo o ‘Educando B’, pelo fato de ter perdido sua visão precocemente devido a uma doença acometida desde o seu nascimento, não ingressou na escola na idade certa, por certos receios de seus responsáveis. Assim, iniciou seus estudos já passando pelas etapas da EJA - Educação de Jovens e Adultos, nomeada em sua fala como “supletivo”.

Assim como o ‘Educando B’, a ‘Educanda A’ também relatou a falta de um professor especializado para ajudar no ensino dos alunos com cegueira. A aluna apontou ainda aspectos referentes ao espaço escolar e materiais específicos para os alunos cegos, conforme relato a seguir:

Acho que faltam materiais e outras coisas. Mais salas de aulas, materiais para os alunos cegos, acho que professores para ajudar os alunos cegos.

(Educanda A com relação à acessibilidade pedagógica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

As falas dos educandos refletem alguns pontos que se fazem presentes em seus cotidianos escolares, principalmente por evidenciar a falta de recursos materiais e pedagógicos para serem utilizados nas aulas e atividades, além de apontarem a ausência ou insuficiência de profissionais capacitados para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial, em particular, alunos cegos.

Outro ponto problemático que os autores Batista, Amaral e Monteiro (2018) chamam a atenção nessa ótica da inclusão, participação, ensino e aprendizagem do educando cego consiste na falta de um trabalho colaborativo entre os professores da sala regular e os do AEE – Atendimento Educacional Especializado, “[...] prática que nem sempre ocorre por conta das condições de trabalho desses profissionais. Dentre outros motivos [...]” (BATISTA, AMARAL e MONTEIRO, 2018, p. 37).

Diante desses fatores complexos e contribuindo mais ainda para o aprofundamento e entendimento dessas questões, recorre-se ao filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani, que com propriedade traz grandes críticas a educação nacional. No que diz respeito à educação especial, Saviani (2009) considera que:

Não se pode dizer que a educação especial não tenha sido contemplada na legislação em vigor. A LDB a definiu como uma modalidade de ensino e lhe dedicou um capítulo específico (Cap. V). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, após efetuar o diagnóstico e apresentar as diretrizes, fixa 28 objetivos e metas a serem atingidos nos dez anos de vigência do plano. E o Conselho Nacional de Educação elaborou o parecer CNE/CEB n. 17/2001, no qual tratou, com razoável minúcia, das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, definindo-as na resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. No entanto, no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial a questão permanece em aberto. Com efeito, o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o curso de Pedagogia. Entretanto, a resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia toca na questão da Educação Especial de passagem e apenas duas vezes [...] (SAVIANI, 2009, p. 152-153).

As análises de Saviani (2009) estão na não atenção à formação dos professores, que deveria ser, na visão dele, no Curso de Pedagogia. Contudo, a Resolução que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para tal curso não dá a devida atenção à questão da Educação Especial.

As análises de Saviani (2009) refletem, ainda, a importância da garantia não só das vagas para os alunos público-alvo da educação especial, mas, essencialmente das condições de desenvolvimento e aprendizagem para eles. Porém, é relevante considerar que a inclusão

escolar necessita ser implementada desde a inserção de um currículo efetivo para o curso de pedagogia, o qual planeje, aborde e forme professores para trabalhar com as diferentes vertentes pedagógicas. É indispensável, ainda, a execução de políticas que visem à formação continuada do docente. Além de tudo isso, não se pode esquecer a garantia de melhores condições de trabalho e salários satisfatórios à carreira docente.

Desse modo, a acessibilidade pedagógica remete a uma importante dimensão da escola como espaço vivido, envolvendo desde fundamentais sujeitos desse espaço, docentes principalmente, até elementos do sistema de objetos que compõe ou deveria compor o espaço escolar, a exemplo de materiais didático-pedagógicos. Todavia, como é inerente à análise do espaço vivido, não se pode deixar de reconhecer suas vinculações com as demais dimensões do espaço, do contrário o entendimento da realidade fica prejudicado.

Nestes termos, a compreensão dessa acessibilidade pedagógica precisa considerar as condicionantes relativas ao concebido (LEFEBVRE, 2013), em outras palavras, requer a compreensão de que a acessibilidade pedagógica na escola está condicionada não apenas por elementos imediatamente ligados ao vivido, mas a políticas, legislações e tomadas de decisões relativas à esfera estatal (concebido), bem como a entendimentos, valorações e conceitos materializados na vida social (percebido).

5.1.3 Acessibilidade Atitudinal

Qualquer tipo de acessibilidade no ambiente escolar é importante para os alunos com deficiência. O que se destaca, por oportuno, por meio das representações de vivências dos educandos, é a acessibilidade atitudinal. Os dados oriundos das entrevistas foram fundamentais para a obtenção de um levantamento mais profundo sobre a inclusão escolar desses educandos, a partir de um lugar, a escola, considerando os aspectos relativos à acessibilidade atitudinal.

Segundo Sasaki (2009), a acessibilidade atitudinal refere-se à eliminação de atitudes preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias que acabam dificultando a convivência dos alunos na escola. Desse modo, apresentam-se a seguir as representações dos educandos cegos, ressaltando trechos de suas falas com relação a aspectos relacionados ao preconceito como limitador da inclusão escolar.

Foram considerados nas falas dos educandos cegos pontos que chamaram a atenção, principalmente por evidenciar certas atitudes discriminatórias por parte de alguns estudantes, os quais remetem ao preconceito no cotidiano escolar, fato este que acaba limitando o ensino-

aprendizagem dos educandos cegos, assim como, dificulta a socialização e inclusão desses alunos.

A entrevista com os educandos cegos foi a oportunidade de conhecer a experiência de cada aluno sobre a escola e, conseqüentemente, os fatores que acabam por atrapalhar a participação deles não somente nas atividades escolares, mas especialmente em sua socialização como um todo.

Expõe-se a seguir um trecho da fala da ‘Educanda C’, quando questionada sobre as principais barreiras e/ou dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

O mais difícil foi o preconceito de alguns alunos. Porque assim como eu tenho muitos amigos, têm muitos que, sabe, não gostam de mim, têm preconceitos, muitas coisas assim. Por exemplo, esse ano eu estava estudando de manhã e passei pra tarde porque eu não aguentei, eu não aguentava mais esses alunos.

(Educanda C sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

As experiências relatadas pela ‘Educanda C’ certamente foram ruins, pois reúnem um conjunto de conflitos vivenciados no ambiente escolar. São nos espaços vividos que emergem os conflitos, as dinâmicas, as angústias, as alegrias, tristezas, sentimentos de pertencimento, sentimentos bons ou ruins.

Segundo o depoimento da aluna, o preconceito por parte de alguns estudantes foi o mais difícil em sua vivência escolar. De acordo com Scopel e Gomez (2006), a sociedade brasileira é composta por uma diversidade cultural e étnica. No espaço escolar, essa diversidade deve ser contemplada e reconhecida, principalmente por ser um lugar de aprendizagens e vivências diversificadas.

Para a autora, no ambiente escolar surgem as divergências que acabam por interferir no processo educacional do aluno. “Essas divergências se manifestam nas atitudes e condutas que predisõem a maneira de o indivíduo atuar, pensar e perceber, de modo coerente, com seu juízo favorável (ou, mais frequentemente, desfavorável), outra pessoa ou objeto” (SCOPEL; GOMEZ, 2006, p. 02).

O preconceito, nas palavras de Scopel e Gomez (2006, p. 02), consiste num “[...] julgamento sobre pessoas, estruturas sociais e objetos, fundado sobre bases insuficientes de experiência e, em geral, caracterizado por um componente emocional que, na maioria das vezes, é negativo”.

A fala da autora reflete exatamente o sentimento vivido pela ‘Educanda C’ com relação ao preconceito, o sentimento negativo. Ao mencionar sobre o preconceito como uma das

principais barreiras na escola, a ‘Educanda C’ ressalta ainda que este tipo de discriminação interferiu diretamente em sua aprendizagem, limitando o seu processo de inclusão escolar.

Observa-se que a questão do preconceito foi muito abordada pelos educandos entrevistados. Os três Educandos (A, B, C) relataram episódios de preconceito na escola, bem como, ficaram envergonhados ao comentar sobre as situações vividas.

O mais difícil foi se enturmar e o comportamento dos alunos.

(Educanda A sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

Não é fácil! Muitos alunos ainda têm preconceitos com os alunos cegos. As pessoas tem que olhar com mais carinho pras pessoas com deficiência, né!

(Educando B sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

As respostas dos alunos apresentam claramente aspectos que envolvem medo, receio e preocupação em interagir na escola simplesmente pelo julgamento negativo de certos indivíduos. O preconceito relacionado às pessoas com deficiência, ainda hoje, está presente na sociedade. Muitos expressam concepções sobre as capacidades de uma pessoa com deficiência, limitando-a.

Nessa perspectiva analítica, Silva (2004, p. 149) ressalta ainda alternativas significativas que visam uma sociedade menos excludente, iniciando dentro do ambiente escolar, considerando que:

[...] deverá utilizar-se de um modelo organizativo de apoio às ações de dirigentes, professores e alunos para que, juntos, possam discutir, refletir e avaliar as ações, necessidades e dificuldades de todos. Deverá buscar, portanto, encontrar soluções que tenham como eixo de mudança a colaboração e a cooperação, pois só assim a escola funcionará de forma integrada e organizada, atendendo à diversidade existente em seu interior (SILVA, 2004, p. 149).

Esses caminhos apontados por Silva (2004) são de extrema relevância, principalmente por evidenciar a escola como um espaço de respeito à diversidade e construção de valores. Mesmo que ainda esteja impregnada de prejulgamento, é preciso que a sociedade e seus atores se conscientizem e, por conseguinte, reflitam sobre seus papéis em busca de melhores condições para os alunos com deficiência.

Quanto às questões relativas à inclusão no espaço escolar, destacam-se as falas dos ‘Educandos A, B, C’, quando foi perguntado a eles se se sentiam incluídos na escola.

Eu percebo a inclusão, porque tá com os outros, né? A escola é...hum... é um lugar bom, acolhedor. Me sinto incluído.

(Educando B sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

Me sinto incluída na escola. Acho que a escola faz o que pode pra incluir os alunos com deficiência.

(Educanda A sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

Incluída, eu acredito!

(Educanda C sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

Quando questionados sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual no ambiente escolar, todos os alunos, ainda que envergonhados, ressaltaram que se percebem incluídos na escola. Observa-se que mesmo com os relatos das dificuldades e barreiras enfrentadas no cotidiano escolar no âmbito do processo de inclusão educacional, os alunos se sentem incluídos na escola.

Cabe ressaltar que o espaço de vivência só faz sentido para o educando na medida em que este se sente parte dele, o que pressupõe a constituição de condições de acessibilidade para esse aluno cego no âmbito do espaço escolar. Desse modo, o que se observa nas falas dos educando cegos é que a acessibilidade em suas várias dimensões (arquitetônica, pedagógica, atitudinal etc.) ainda é insuficiente em seus cotidianos escolares. Nos dias atuais, a escola, ainda, tem uma estrutura muito limitante no que se refere à composição de qualidade do seu espaço.

Identificam-se nas falas dos alunos entrevistados muitas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Mesmo com todas essas barreiras, os alunos persistiram e chegaram até os anos finais do ensino médio, pois para eles a escola é um lugar de convivência, de afetos, superação e aprendizagens.

Desta maneira, no tópico a seguir serão abordados elementos das representações dos educandos cegos com relação às expectativas sobre o vivido na escola, analisando as categorias de análise, afetividade, aprendizagem e melhoria na condição de vida.

5.2 EXPECTATIVAS SOBRE O VIVIDO – A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO

A inclusão de alunos cegos na escola regular passou por um longo processo de aceitação, envolvendo parâmetros legais, sociais, normativos e institucionais e, ainda hoje, circundam muitos debates. As expectativas de vivenciar novas descobertas, sobretudo na escola, sempre vai surgir. Cada início de ano letivo, retorno de férias, mudança de sala parece desafiador. Alunos e professores criam expectativas futuras sobre algo ou alguém. Na escola, essas relações são muito constantes.

É no cotidiano dos alunos na escola que emergem as mais diversas expectativas, sejam por querer rever um amigo, um professor, por novos conhecimentos ou por novas aprendizagens. No entanto, muitas vezes, essas expectativas geram medos, anseios, desejos, tensões e angústias sobre o vivido.

Nessa perspectiva, Silvia e Melo (2012, p. 02) afirmam que a escola necessita assistir todos os alunos sem distinção “[...] em qualquer espaço, tempo e lugar. Se a educação é um direito de todos, o Estado deve assegurar aos cidadãos usufruir desse direito de forma que os indivíduos sejam levados a tornarem-se pessoas críticas e autônomas [...]”.

Desse modo, por meio das análises das entrevistas com os educandos cegos foi possível identificar que eles mesclam suas respostas entre aspectos positivos e negativos sobre suas expectativas sobre a escola. Muitas das suas respostas são baseadas em suas vivências atuais e por meio delas podem ter certas expectativas futuras sobre sua vida dentro e fora do ambiente escolar.

Logo, os itens a seguir foram organizados com base nas análises das representações dos educandos cegos, envolvendo as diversas relações que ocorrem no ambiente escolar em seus diversos aspectos, subdividido com base nas categorias de análise: afetividade, (as expectativas) da aprendizagem e melhores condições de vida.

5.2.1 Afetividade

Iniciam-se as discussões de aspectos relativos à afetividade na vivência escolar de educandos cegos. Para tanto, destaca-se um trecho da fala da ‘Educanda C’, expondo elementos que frisam o envolvimento do alunado na escola, sobretudo questões que envolvem o cotidiano, como os conflitos, amizades, inimizades e mecanismos de superação desenvolvidos por esses alunos.

Porque assim como eu tenho muitos amigos, têm muitos também que, sabe, não gostam de mim, têm preconceitos, muitas coisas assim.
(Educanda C sobre as relações estabelecidas na escola. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

As diversas relações e vivências materializadas no cotidiano escolar envolvem inúmeros sentimentos, anseios, conflitos e adversidades. Com isso, para a discussão e análise do trecho da entrevista da ‘Educanda C’, recorre-se novamente ao conceito já explorado, porém muito apropriado para esse momento do texto, o de espaço vivido.

Para Lefebvre (2013), o espaço vivido corresponde a uma dimensão do espaço social, caracterizado por meio da tríade *Percebido, Concebido e Vivido*. Nesses termos, o espaço

vivido ou espaço de representação, assim chamado por Lefebvre (2013), dependerá das outras dimensões espaciais (percebido e concebido) para sua compreensão.

Observa-se que é no cotidiano dos sujeitos que as relações acontecem, como no caso da escola, por exemplo. Os sujeitos influenciam no espaço em que vivem e este influencia na sociedade, como uma produção mútua.

A análise crítica da realidade escolar aqui desenvolvida permite verificar, de fato, o que Lefebvre (2013) já discutia, qual seja, os espaços de representação ou espaço vivido são aqueles dos sujeitos, ou seja, onde as transformações ocorrem e os conflitos estão presentes, como foi no caso da ‘Educanda C’. Para a aluna, o comportamento de alguns colegas fez com que ela tivesse uma vivência não tão boa com determinados colegas na escola.

Nessa perspectiva, é oportuno considerar também as reflexões da ‘Educanda A’ sobre sua vivência na escola, acentuando a relação com os professores e seus colegas.

Acho importante eu vir pra escola. Eu gosto dos meus amigos e também dos meus professores. Eu chego, tenho aula e fico com meus amigos. Tem um espaço que mais gosto daqui, lá do lanche.

(Educanda A sobre afetividade. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

A fala da aluna expõe claramente alguns pontos, especialmente por evidenciar a importância de estar na escola, do seu espaço físico e social e das relações estabelecidas nela. Os sentimentos e particularidades dos alunos são elementos que estão presentes em suas vivências no espaço escolar, portanto, cada aluno vai vivenciar a escola de uma forma.

Mattos (2008, p. 52) contribui para a análise afirmando que “entendemos a escola como um ambiente em que essas relações se evidenciam a todo o momento, no cotidiano da sala de aula, seja através de conflitos e/ou oposições, seja pelo diálogo ou por sua ausência, e pela interação ou não das pessoas envolvidas”. Para a autora, a afetividade liga-se diretamente às vivências, ao comportamento de cada sujeito e ao relacionamento com o outro. “A afetividade é um sentimento de bem estar com o outro” (MATTOS, 2008, p. 52).

O ‘Educando B’ também relatou suas afetações sobre a escola, afirmando que:

Me sinto bem na escola. Eu só me lembro de coisas boas, né? Porque com cada professor a gente aprende um pouco, né? Porque não é só um, né?

(Educando B sobre afetividade. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

O aluno realça em sua fala que, ao lembrar-se de seu processo de escolarização, desde seu ingresso até já prestes a finalizar o 3º ano do ensino médio, sente “*coisas boas*”. Segundo

ele, os professores têm um papel fundamental nas relações e no processo de aprendizagem escolar, pois com cada professor o aluno aprende um pouco. Ainda a respeito da fala apresentada, verifica-se a importância que o professor tem e teve na vivência escolar desse aluno.

Nesse balanço das representações de vivências, observa-se que os educandos cegos sentem afeição pela escola, pelos seus professores e colegas. Embora tenham relatado muitas dificuldades no ambiente escolar, suas representações são relativamente positivas sobre a escola. Os dados dessa primeira parte das análises das entrevistas, organizados pelas categorias, permitem constatar que a escola tem um significado muito forte na trajetória desses educandos.

Apesar de apresentar grandes desafios, principalmente com relação a aspectos já discutidos anteriormente nas outras categorias, os alunos persistiram e permanecem na escola, criando mecanismos de superação de barreiras. No tópico a seguir, as análises se voltaram mais especificamente para esses aspectos. Pois, como bem afirma Callai (2010, p. 33-34), “as coisas que acontecem no cotidiano da vida das pessoas precisam ser entendidas e a escola tem um papel fundamental nesse processo”. A autora segue afirmando que “a escola deve ser a geradora de motivações para estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens [...]”.

5.2.2 Aprendizagens

Conforme já muito discutido, para que os educandos com deficiência visual tenham um pleno desenvolvimento e aprendizagem na escola é necessário que seja oferecido a eles condições para uma educação digna e de qualidade. Santos (2015, p. 02) afirma que “para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com deficiência é preciso que aconteça intervenção pedagógica, que atenda as necessidades individuais de cada aluno, para que aconteça de fato à melhoria e a qualidade de ensino e aprendizagem dos educandos”.

Dessa forma, as aprendizagens estão diretamente ligadas às vivências dos educandos cegos na escola. Cada aluno vai aprender de uma forma particular e, assim, cabe a escola e aos professores assegurar as devidas metodologias que atendam as necessidades dos alunos e que colaborem com sua formação escolar e social.

A partir dos dados das entrevistas, foi possível identificar que os educandos cegos, embora tenham muitas dificuldades em suas vivências escolares, não desistiram de estudar. Para eles, a escola é um lugar onde se aprende, acreditam ser possível ter o desenvolvimento

necessário na escola, assim, criam muitas expectativas sobre suas aprendizagens por meio da escola.

A ‘Educanda C’, quando questionada sobre sua vivência na escola com relação ao desenvolvimento da aprendizagem e aos mecanismos que a fizeram permanecer na escola, respondeu que:

Acho que foi minha vontade de aprender coisas novas. A escola é um lugar aonde a gente vem aprender as coisas, né? Infelizmente a gente aprende coisas ruins mesmo por conta de alguns alunos.

(Educanda C sobre a escola. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

Mesmo diante desses sentimentos negativos, a aluna persistiu e permaneceu na escola pela vontade de aprender coisas novas, conforme relatou, superando as barreiras impostas pela sociedade sobre a sua deficiência, o que, muitas vezes, acaba excluindo e discriminando as pessoas com deficiência visual. Para essa aluna, a escola é um lugar no qual se aprende, porém, o comportamento de alguns alunos acabou dificultando o processo de aprendizagem e convivência.

Segundo Santos e Balbino (2015, p. 04), “para haver a aprendizagem, o professor não pode ser meramente um transmissor de conhecimentos, mas precisa comunicar uma ação pedagógica, onde estão entrelaçados os saberes discentes e docentes”. De acordo com as autoras, deve haver uma interação de ambas as partes no processo de ensino e aprendizagem, tanto o professor quanto os alunos, e diríamos ainda, a escola, precisam se comunicar no dia a dia. Pois, é por meio dessa aproximação que ambas as partes terão como saber a verdadeira necessidade de melhorias para o aprendizado dos alunos.

Foi possível observar com as análises das falas dos educandos cegos que todos os alunos se sentem bem na escola. Quando questionados sobre os aspectos de inclusão para a aprendizagem dos alunos cegos, os alunos frisaram que participam das atividades, que gostam da escola e que se sentem incluídos no espaço escolar. Foi observado nos três alunos entrevistados o sentimento de pertencimento à escola e a importância da participação nas atividades para a promoção da aprendizagem. Eles relatam o seguinte:

Eu sempre participei de tudo da escola, assim, sabe. Porque eu acho que aqui eu aprendo as coisas.

(Educanda C sobre inclusão para a aprendizagem dos alunos cegos. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

Eu gosto daqui da escola, gosto das aulas, gosto dos meus amigos e dos professores. A escola pra mim traz muitas coisas boas.

(Educanda A sobre inclusão para a aprendizagem dos alunos cegos. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

Eu me sinto bem na escola. Eu escuto as aulas e quando tenho dúvidas os professores me ajudam. Mesmo com as dificuldades a gente vai levando, né. Eu percebo que há inclusão, porque tá com os outros, né.

(Educando B sobre inclusão para a aprendizagem dos alunos cegos. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

O sentimento de pertencimento liga-se diretamente ao espaço vivido dos educandos cegos. É por meio do espaço no qual o aluno está inserido que as diversas relações vão acontecendo. Vygotsky e Luria (1996) falam exatamente sobre isso quando estudam sobre o desenvolvimento humano e seu comportamento, sobretudo, quando analisam, às estruturas e funções orgânicas. Para os autores, essas estruturas e funções orgânicas, vão tomando funcionalidade ao longo dos anos.

As funções superiores como a memória, percepção, fala, atenção e etc., são desenvolvidas por meio da interação com os outros. Nesse sentido, a escola, por sua vez, ganha grande destaque na vida dos educandos cegos, pois, estabelece diversas relações, ou seja, um conjunto de emoções, comportamentos e aprendizados, caracterizadas pelas relações entre os vários sujeitos do ambiente escolar.

É relevante ressaltar que, apesar das dificuldades e barreiras evidenciadas nas falas dos educandos durante as entrevistas, constatou-se avanços principalmente no que diz respeito à inserção, à participação, à socialização, à convivência e à conclusão desses alunos nos anos finais da educação básica, pois, muitos alunos com deficiência acabam abandonando a escola e não chegam a finalizar a educação básica.

O número de matrículas da Educação Especial (classes comuns e exclusivas), em Belém nos anos de 2017 – 2019 (todas as redes de ensino) aponta que grande parte dos alunos dessa modalidade de ensino está no Ensino Fundamental. No ano de 2017, o número de alunos matriculados no ensino fundamental foi de 4.095; no ano de 2018, havia 4.764 alunos e, no ano de 2019, 5.402 alunos. Observando-se, assim, um crescimento no número de matrículas nos anos assinalados.

No Ensino Médio, as matrículas na educação especial são menores (INEP, 2017; 2018; 2019). No ano de 2017, o número de alunos foi de 509, em 2018, esse número subiu para 680 e, no ano de 2019, esse número cresceu para 836. Esses dados são reveladores, pois apontam que muitos alunos têm suas trajetórias de escolarização interrompidas. Muitos são os fatores que acabam dificultando esse processo. Foi possível identificar nas falas dos alunos alguns

deles, como: a falta de acessibilidade, preconceitos, falta de profissionais para auxiliar nas atividades, ausência ou insuficiência de materiais adequados, entre outros.

Embora esses fatores sejam determinantes para a permanência dos alunos cegos na escola, os três educandos foram determinados ao afirmarem que se sentem incluídos na escola, e que as barreiras sempre vão existir, no entanto, esses alunos visualizam a escola como um espaço de aprendizagem e socialização.

Assim, verifica-se que os pontos discutidos neste item foram fundamentais para as análises e reflexões sobre as realidades concretas vivenciadas pelos educandos cegos na escola. Apesar de parecer muito comum falar das dificuldades e até mesmo dos avanços, já que em muitas pesquisas esse é o foco, as análises estabelecidas nessa pesquisa dão voz para as representações de um grupo de sujeitos, os educandos cegos.

Para eles, ainda que existem várias barreiras (já apresentadas e discutidas) em seus cotidianos no espaço escolar, a escola é um lugar em que se sentem bem. Os alunos veem na escola um mundo de oportunidades para melhores condições de vida. Callai (2010, p. 35) discute em suas pesquisas exatamente isso, frisando que “estudar a realidade circundante é buscar o entendimento do que está acontecendo, seja no lugar, seja no mundo”.

O entendimento de Callai (2010) ressalta que a escola não é somente o cumprimento de conteúdos, mas, um lugar que precisa ser conhecido e compreendido, para que os sujeitos desse processo sejam capazes de entender e ser participantes desse espaço de vivência. No tópico a seguir será possível visualizar nas falas dos educandos elementos que remetem a essa perspectiva, da importância da escola para o alcance de melhores condições de vida para os alunos.

5.2.3 Melhoria da condição de vida

A escola tem um papel fundamental na vida dos alunos. Uma das suas várias responsabilidades é a formação por meio da aprendizagem, não apenas com os conteúdos, mas, sobretudo com atitudes que sejam praticadas em seu cotidiano.

De acordo com as análises das entrevistas, foi possível verificar que os educandos veem na escola um mundo de oportunidades e conhecimentos. É por meio dessa aprendizagem que os alunos querem crescer na vida, como foi colocado por eles durante as entrevistas.

A seguir apresentam-se as falas dos ‘Educando (A, B e C)’ sobre a importância da escola e seus efeitos para melhores condições de vida dos alunos. A fala do ‘Educando B’ exemplifica bem esse dado, alegando que:

É... a gente vem aprender, né? Pra nós ser alguém na vida.
(Educaanda B sobre a escola para melhoria da condição de vida. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

A fala do participante revela a importância da escola para “ser alguém na vida”, ou seja, para esse educando é por meio da escola que o aluno passa a ter melhores condições de vida. Cabe ressaltar que, durante a entrevista e conversa com o ‘Educando B’, o aluno mencionou que se sente incomodado por não possuir melhores condições financeiras. Para ele, a escola é uma porta de aprendizagens, podendo gerar, por meio dos estudos, condições mais favoráveis para as pessoas com deficiência.

Seguindo nas análises, destaca-se a fala da ‘Educaanda A’, que também relatou sobre a importância da escola, afirmando que:

Acho importante eu vir pra escola. O que eu mais gosto são as aulas, porque eu sempre aprendo estudando, sabe. Quero continuar meus estudos quando eu sair daqui da escola.
(Educaanda A sobre Aprendizagem como estratégia para melhoria da condição de vida. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

A estudante frisa, em sua fala, a importância da escola na vida dos educando cegos. Ela afirma ainda que aprende nas aulas, por meio de seus estudos. Perante o exposto, recorrem-se às considerações de Sá, Campos e Silva (2007), as quais tratam basicamente das análises aqui estabelecidas, acerca da importância do ambiente escolar e da inclusão educacional de alunos cegos para melhores condições de vida no futuro desses alunos.

Para os autores, os alunos com deficiência visual,

[...] necessitam de um ambiente estimulador, de mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular. No mais, não são diferentes de seus colegas que enxergam no que diz respeito ao desejo de aprender, aos interesses, à curiosidade, às motivações, às necessidades gerais de cuidados, proteção, afeto, brincadeiras, limites, convívio e recreação dentre outros aspectos relacionados à formação da identidade e aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Devem ser tratados como qualquer educando no que se refere aos direitos, deveres, normas, regulamentos, combinados, disciplina e demais aspectos da vida escolar (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 14).

Com base na assertiva dos autores, considera-se ainda a importância de proporcionar aos alunos, no caso em questão, aos alunos cegos, o desenvolvimento de suas autonomias por

meio da aprendizagem escolar, visando melhores desempenhos de objetivos futuros por parte desses educandos, como puderam ser observadas em suas falas nas entrevistas, as quais expõem suas pretensões quanto a um futuro melhor.

Expõe-se a seguir a fala da ‘Educanda C’, que trata do assunto discutido. Para a aluna, sua vontade de aprender para alcançar melhores condições de vida foi essencial para ir todos os dias à escola. Ela relatou:

Acho que foi minha vontade mesmo de aprender coisas novas [...] Eu acho que o interesse de muitos professores em me ajudar, sabe. Porque aqui eu aprendo as coisas.

(Educanda C sobre Aprendizagem como estratégia para melhoria da condição de vida. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

A aluna mencionou, assim como os demais entrevistados, a importância da escola. Para ela, a escola, o cotidiano e as relações que acontecem no ambiente escolar são fundamentais para a aprendizagem dos alunos. A partir das falas dos educandos A, B e C, observa-se a relevância que a escola tem na vida dos alunos cegos. Esses estudantes veem na escola grandes oportunidades para suas vidas, principalmente, por relatarem suas motivações em estudar para terem um futuro melhor.

O espaço da escola é cercado de experiências, vivências e sentimentos. Portanto, a escola vai muito além de uma construção física, nela existe uma série de elementos, sejam eles concretos ou abstratos. Por meio da escola, os alunos aprendem certos conteúdos das disciplinas, aprendem ainda a conviver em sociedade, aprendem com as diversidades, sejam elas de etnias, de culturas, biológicas, sociais etc.

Inúmeras questões envolvem a permeância do educando cego na escola regular. Foi citado pelos próprios alunos cegos que as escolas precisam de melhorias para receber os alunos com deficiência visual. A questão da acessibilidade escolar (arquitetônica, pedagógica e atitudinal), bem como a composição e qualidade do espaço da escola foi bem representada pelos educandos cegos, os quais relatam a falta desses diferentes tipos de acessibilidade em suas escolas.

Os mecanismos de superação construídos por esses alunos também foi outro ponto abordado. Eles destacaram a importância da escola, suas expectativas sobre o vivido, abordando as questões que envolvem as relações no ambiente escolar, a afetividade e aprendizagem visando melhores condições de vida. Para eles, ainda que exista uma série de dificuldades no ambiente escolar, conviver com os outros alunos e professores já é um grande avanço. Por fim, enfatizaram a importância da escola em suas vidas.

Ressalta-se que embora os alunos tenham apresentado várias questões que abrangem as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, esses mesmos alunos gostam desse ambiente. Gostam de seus colegas, professores, apreciam a dinâmica que a escola desenvolve em seu dia a dia, por isso, a importância das representações dos educandos cegos, sujeitos desse processo, por meio de suas vivências, do seu próprio ponto de vista e não a partir de relatos de vivências de educandos videntes.

Conforme aponta Lefebvre (2013), o espaço vivido é caracterizado como referente à vida cotidiana, à realidade social vivida. É aquele onde se vive, onde se fala, se mora, onde se constituem os laços. Desse modo, a configuração do espaço vivido incorpora as representações que os educandos cegos possuem sobre o espaço por eles vivenciado, a escola.

Portanto, com clareza, cabe afirmar que a escola faz parte do espaço vivido dos 'Educandos A, B e C'. Todos esses pontos debatidos, sem dúvida, foram determinantes para se chegar às respostas das indagações dessa pesquisa, as quais serão debatidas na sessão que conclui esta dissertação.

6. CONCLUSÃO

Essa pesquisa debruçou-se sobre as análises das vivências de educandos cegos na escola, mediante a compreensão da escola como espaço vivido. Sendo assim, retomam-se, nesta seção de conclusões, os elementos que foram centrais na dissertação, tais como, o problema de investigação, questões norteadoras e os objetivos.

A problemática da pesquisa sintetizou-se na questão: Como os educandos cegos matriculados no ensino médio da rede estadual de ensino de Belém do Pará representam suas vivências na escola? Visando maior detalhamento da investigação e o subsídio a esta questão principal, foram constituídas as seguintes indagações secundárias: Que aspectos e/ou vivências são sinalizados como significativos, positiva ou negativamente, sobre a escola? Que expectativas os educandos cegos possuem sobre a escola a partir da sua vivência na educação básica?

Quantos aos objetivos, o geral foi analisar, com base na compreensão da escola como espaço vivido, as representações de educandos cegos do ensino médio da rede estadual de Belém/PA sobre a escola, a partir de suas vivências na educação básica. De forma mais específica, a pesquisa buscou identificar os aspectos e/ou vivências sinalizados como significativos, positiva ou negativamente, sobre a escola e verificar as expectativas que os educandos cegos possuem sobre a escola mediante sua vivência escolar.

As argumentações teóricas tiveram por base os principais conceitos inerentes à problemática da pesquisa, como os de Espaço Vivido, Educação Inclusiva, Deficiência Visual, Espaço Escolar e Escola. Para cada um deles foram utilizados diversos autores de reconhecida profundidade na respectiva questão.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que os educandos cegos trazem suas próprias vivências na escola, por isso, a importância de ouvi-los, pois, considera-se que a escola é um espaço social, material, afetivo, com diversas características, onde alunos e professores constroem conhecimentos e uma série de aspectos que são partes de seu cotidiano escolar.

O conceito de espaço vivido demarca o ponto de vista desta pesquisa, por meio dos fundamentos e reflexões em torno deste conceito na filosofia de Henri Lefebvre e nas contribuições da geografia. Esta concepção foi instrumento central no estudo da escola básica, especialmente para a análise das representações das vivências de educandos cegos no ambiente escolar.

A concepção de Lefebvre (2013) acerca do caráter dialético do espaço contribuiu para a compreensão do conceito de espaço vivido. Segundo o autor, as dimensões do espaço

devem ser utilizadas de forma articulada, elas compreendem o vivido, o concebido e o percebido. A dimensão do vivido, base da análise dessa pesquisa, é caracterizada por Lefebvre (2013) como referente à vida cotidiana, nesse particular, pode-se afirmar que a escola se insere nessa dimensão, envolvendo ainda o concebido e o percebido.

A tríade Lefebvriana, por mais que seja complexa relaciona-se diretamente com a investigação da escola básica, nesse particular, as representações das vivências dos educandos cegos sobre a escola. Ao reconhecer que a escola é espaço vivido dos educandos cegos, as dimensões do espaço (concebido e percebido) também foram identificadas.

Se a dimensão do vivido direciona-se à vida cotidiana, às dinâmicas e às vivências dos alunos cegos na escola, o concebido refere-se ao instituído, as leis estabelecidas para o ingresso e permanência desses alunos na escola regular, assim como, todo o arcabouço legal e normativo da educação escolar. O percebido, por sua vez, se faz presente por meio das práticas cotidianas, dos valores e costumes dos alunos cegos, além de toda a desigualdade que pode ser percebida no ambiente escolar.

A escola se insere nesse entendimento por envolver diversas relações, normas, leis, conhecimentos, valores e realidades que se ligam ao mundo do vivido, percebido e concebido. O foco no espaço vivido oportuniza expressar as representações das vivências dos educandos cegos na escola do seu próprio ponto de vista e não a partir de relatos de vivências de educandos videntes.

Como ressalta Carlos (1996), o vivido se refere ao processo de constituição da vida, do cotidiano, do lugar. Portanto, as vivências desse espaço ou lugar são carregadas de significados, de experiências, afetos ou até mesmo de aversão, que são caracterizadas pelas relações humanas estabelecidas pelas relações sociais e vividas pelos sujeitos.

Essa compreensão do espaço vivido, bem como sua aplicação ao contexto escolar, se conformou, nesta pesquisa, em instrumento analítico da inclusão de educandos cegos na escola e dos aspectos relacionados à deficiência visual (cegueira e baixa visão).

A questão da escola enquanto espaço de direito do educando cego, enfatizando-a como ambiente social de educação e, principalmente, a inclusão na educação e as questões ligadas à concretização do direito do educando cego à escola possuem forte relação com o espaço vivido da escola, mas não se resumem a ele, pois, em muito, correspondem à dimensão do percebido, como se pode considerar a partir da leitura de Lefebvre (2013), remetendo à prática espacial da sociedade.

Apesar das barreiras e dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência visual ao longo dos anos e ainda hoje, cabe ressaltar que existem também leis que foram criadas e implementadas a fim de romper com paradigmas e contradições da sociedade brasileira. Um exemplo disso é a PNEEPI 2008 (BRASIL, 2008) que traz significativas mudanças em prol da inclusão educacional de alunos com deficiência na escola básica, representando, neste sentido, avanços na dimensão do concebido (LEFEBVRE, 2013).

A política aponta diretrizes e objetivos para os alunos atendidos pela educação especial, pensando na transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior, com o atendimento educacional especializado. Ela trouxe mudanças substanciais, desde conceitos fundamentais até sua implementação, porém, é necessário pensar e problematizar que a inclusão e a exclusão andam juntas. Desse modo, ações, leis e políticas, nas quais professores, alunos, pais e comunidade escolar estejam envolvidos, se fazem necessárias em busca de passos ainda mais largas com relação à inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular.

No que concerne à realidade da Educação Especial nas escolas da rede estadual de Belém, *locus* da pesquisa, observou-se com a análise dos dados da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, que o número de alunos com deficiência visual, sobretudo com cegueira, na rede estadual de ensino, reflete a materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI 2008 (BRASIL, 2008), quanto a inserção desses discentes em classes comuns.

A partir da análise das entrevistas com os educandos, observou-se que os alunos cegos representam a escola como um espaço social, inclusivo e afetivo. Esse espaço é marcado por diversas problemáticas, envolvendo a acessibilidade em suas múltiplas dimensões e possuindo grandes expectativas dos alunos sobre seus espaços vividos.

Foram 6 (seis) as categorias de análise: a) acessibilidade arquitetônica, b) acessibilidade pedagógica, c) acessibilidade atitudinal, d) afetividade, e) aprendizagem e f) melhoria da condição de vida. Com base nas categorias analíticas, constatou-se que, embora haja um conjunto de dificuldades em suas vivências, a escola é considerada um lugar “bom” para os alunos.

Foi possível identificar e analisar nas falas dos educandos cegos aspectos significativos sobre suas vivências escolares sinalizados como positivos ou negativos. É importante ressaltar que os educandos cegos frisaram diferentes pontos de suas vivências que foram significativos para as análises aqui construídas. Suas falas possibilitaram compreender

que mesmo diante da insuficiência de um arcabouço escolar em seus vários sentidos, esses alunos persistiram na escola, criando seus próprios mecanismos e superando as dificuldades vivenciadas em seus cotidianos escolares.

Dentre os diversos desafios enfrentados na inclusão educacional desses alunos, cabe destacar primeiramente os sinalizados por eles como negativos. Observou-se que esses elementos se referem basicamente àqueles relativos à acessibilidade escolar em seus múltiplos aspectos, como a infraestrutura, qualidade e composição dos espaços escolares, a falta de profissionais capacitados, materiais adaptados, recursos pedagógicos, material e pessoal, entre outras coisas, as relações estabelecidas no dia a dia, em particular, o preconceito sofrido por esses educandos.

Um grande desafio evidenciado nas vivências escolares dos educandos cegos se refere à acessibilidade arquitetônica. Realçou-se, por meio das falas dos alunos cegos, que por mais que as escolas recebam os alunos com deficiência, os seus espaços ainda não estão preparados para essa demanda. Muitos também são os desafios que se fazem presentes nas vivências dos educandos cegos nas escolas da rede estadual de ensino de Belém, analisados como negativos sobre a escola, são eles:

- a) A falta de uma boa infraestrutura nos espaços das escolas, como: piso tátil, sinalização nas áreas internas, mais salas de aulas e diferentes espaços nas escolas, entre outras coisas.
- b) A insuficiência de recursos materiais e pedagógicos para o auxílio nas aulas;
- c) Profissionais capacitados na área, que possam ajudar no direcionamento das atividades e outras questões relacionadas à aprendizagem do aluno cego;
- d) Trabalhar a questão do preconceito e discriminação na escola, bem como, verificar comportamentos de hostilidade e provocações para com os alunos com deficiência em geral.
- e) Promover, de fato, a inclusão de alunos cegos em todas as atividades, dentro das salas de aulas e nos demais espaços da escola, abarcando tudo aquilo que a escola materialize.

Todos esses pontos puderam ser observados nas entrevistas com os alunos cegos. A voz desses educandos reflete, sobretudo, suas próprias vivências, seus pontos de vista, suas experiências, anseios, medos, e lutas para superar cada barreira identificada no ambiente escolar.

Sabe-se que muitos são os esforços das escolas e dos professores por melhores condições na qualidade da educação de seus alunos. Nesse sentido, um conjunto de cuidados e melhorias para as escolas precisa estar alinhado na mesma direção. Agentes do governo estadual, municipal e federal precisam executar um trabalho que priorize uma educação escolar de qualidade.

A elaboração, instituição e/ou execução de projetos voltados para a educação em seus vários níveis e modalidades devem ser intensificados e supervisionados, acompanhando o processo de inclusão dos alunos nas escolas, bem como, todo o arcabouço legal, precisam estar em constante diálogo com as escolas e professores para que juntos possam projetar melhorias para as escolas e, conseqüentemente, para os alunos com deficiências.

As análises dessa pesquisa se voltam também para os aspectos sinalizados pelos educandos cegos como positivos sobre a escola. Ainda que exista uma série de fatores que dificulta o processo de inclusão de alunos cegos na escola, um conjunto de elementos favoráveis à escola foi representado pelos alunos cegos por meio de suas vivências escolares.

Analisar a importância que a escola tem na vida dos alunos cegos permitiu identificar alguns pontos, por eles sinalizados como positivos. Expõem-se alguns deles:

- a) A escola como um espaço de convivência e de relações;
- b) Afetividade sendo a base para o desenvolvimento da aprendizagem;
- c) A importância da aprendizagem para melhores condições de vida;
- d) Grandes expectativas por novas descobertas e conhecimento;
- e) A inserção de alunos cegos na escola regular;
- f) Educandos cegos finalizando o ensino médio;

Como se observa, a escola possui grande influência e relevância na vida dos educandos cegos. Para eles, esse ambiente é marcado por ser um lugar de convivência social e afetiva. A afetividade está presente nas relações entre professores/alunos e alunos /alunos. Os educandos cegos acreditam que a escola é um lugar capaz de lhes ofertar melhores condições de vida por meio da aprendizagem escolar.

A expectativa dos educandos cegos em relação à escola abrange desde seu ingresso até os anos finais do ensino médio. E a realidade vivenciada por esses educandos no cotidiano escolar gerou e ainda gera um conjunto de desejos por melhores condições na aprendizagem escolar.

Os alunos cegos manifestaram uma profunda vontade de ter um futuro melhor e, com isso, possibilitar melhores condições de vida a seus familiares e a si mesmos. Verificou-se que

os educandos cegos entrevistados têm um grande interesse em aprender, sempre muito participativos nas aulas e nas atividades escolares (dentro de suas limitações e com os recursos que a escola oferece).

Com base nas análises, torna-se evidente que os alunos cegos se sentem pertencentes à escola. Diante disso, acabam por criarem expectativas, de certa forma, positivas, sobre a escola. No entanto, essas expectativas nem sempre são atendidas, visto que, existe um conjunto de condicionantes que envolvem esse processo.

No contexto da inclusão educacional de alunos cegos, cabe ressaltar, mais uma vez, que esses condicionantes são relativos às problemáticas existentes no dia a dia escolar dos educandos cegos, são eles:

- a) Acessibilidade, qualidade e composição do espaço escolar;
- b) Limitações da garantia de inclusão para além da matrícula escolar, envolvendo condições para que os alunos possam ter autonomia, participação e qualidade na aprendizagem;
- c) Insuficiência do ensino numa perspectiva colaborativa entre escola, professores, pais e alunos.

É importante considerar que o caminho ainda é difuso para a concretização de ações que visem à materialização da inclusão educacional dos alunos cegos, mas não se pode ignorar a vontade e o esforço dos alunos, dos professores, do corpo técnico e dos pais em estarem na escola, expressivos da dimensão do vivido; tão pouco, deixar de reconhecer os avanços em termos da inclusão educacional, especialmente quando se considera a dimensão do concebido, materializado nos instrumentos legais existentes sobre o tema; bem como a própria valorização e consciência da sociedade a respeito da relevância e da indispensabilidade da inclusão, componente da dimensão do percebido.

Compreender as reais condições que são oferecidas pela escola como um espaço de vivência do aluno cego permitiu observar que a inclusão, por mais que seja legal, no sentido de ser amparada por lei, ainda é complexa. Verificou-se no estudo da realidade de Belém que faltam melhores condições nas escolas da rede estadual de ensino para receber os alunos cegos. Os educandos relataram grandes fragilidades nesses espaços.

Com base nas representações de vivências dos educandos cegos sobre a escola, identificou-se que eles se sentem parte significativa do espaço escolar. O sentimento de pertencimento deles para com a escola influencia em seu processo de aprendizagem.

Este espaço concebido relativo à escola e à inclusão escolar, revelador de limites, mas também de avanços substanciais quanto à inclusão, articula-se com a dimensão do percebido, o conjunto das práticas, costumes e valores, que vêm demonstrando também melhorias no sentido da inclusão de pessoas com deficiência na escola.

Essa dimensão do percebido, assim como o concebido, também se articula com o vivido, revelando limites deste comprometimento com a inclusão, como bem evidenciam as falas dos educandos cegos entrevistados quanto aos preconceitos por eles vivenciados no ambiente escolar, muitas vezes tendo colegas como os agentes promotores das ações contraditórias com a inclusão.

Desse modo, as representações dos educandos cegos sobre a escola (uma posição a partir do espaço vivido, mas articulada com o espaço concebido e com o espaço percebido) são relevadoras da complexidade da realidade da escola como espaço vivido. Em coerência a isso, os relatos dos educandos cegos não revelam posições extremas e absolutas, que poderiam se exprimir na caracterização da escola como algo essencialmente positivo ou negativo. Ao contrário disso, as representações dos educandos cegos são expositoras de uma escola contraditória, que consegue simbolizar a esperança e a inoperância, o prazer e a dor, a socialização e o isolamento, a inclusão e a exclusão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gloria da Assunção. A produção do espaço a partir da tríade lefebvriana concebido/percebido/vivido. **Geosp – Espaço e tempo (Online)**, v 23, n. 3, p. 551-563, dez. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/issue/view/11278>. Acesso em: 27 Jul. 2020.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>. Acesso em: 05 Mai. 2020.

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. Exclusão e inclusão: dois lados da mesma moeda. **Faces de Clio**. Revista discente do programa de pós-graduação em história/UFIF, V. 2 n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.ufjf.br/facesdeclio/files/2014/09/3.Artigo-D2.Katiúscia.pdf>. Acesso em: 05 Agos. 2020.

BALBINO, Elizete Santos; SANTOS, Patrícia Oliveira. A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências: metodologias e práticas dos professores. In: I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca e VII Seminário de Estágio, 2015, Arapiraca. **Anais...** Anais do Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca, 2015. v. 1. p. 1-15.

BATISTA, Rosana Davanzo; AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Quem ensina braille para alunos cegos? **Horizontes**, v.36, n. 3, p.36-49, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/676/327>. Acesso em: 23. Mar. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, Silvana Maria Moura da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas**. Boletim Academia Paulista de Psicologia, v. 35, n. 88, p. 145-163, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v35n88/v35n88a10.pdf> . Acesso em: 20 Set. 2020.

BICAS, Harley E. A. Morfologia do sistema visual. **Medicina**, Ribeirão Preto, Simpósio: oftalmologia para o clínico, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/issue/view/80>. Acesso em: 08 Agos. 2020.

BIRÃO, Fabiana Cristina Giehl. **Contribuições De Um Programa Educacional De Introdução À Linguagem Cartográfica Tátil Para Alunos Com Cegueira**. p. 155, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3191>. Acesso em: 10 Abr. 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr. 1997a.

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 1997b.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 out. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 dez. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2007b.

BRASIL. **Decreto nº 186, de 10 de julho de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008a.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 set. 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 ago. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 out. 1989.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 Ago. 2020.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. vol. 1, fascículos I – II – III. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf. Acesso em: 08 Jun. 2020.

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**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 Agos. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva direito à diversidade**. Brasília, Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 Set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaios pedagógicos - Educação Inclusiva: direito a diversidade**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 Set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 Set. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.793**, de 16 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 1994.

BRASIL. **Portaria nº 554**, de 26 de abril de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2000.

BRASIL. **Portaria 319**, de 26 de fevereiro de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2003.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Série Atualidades Pedagógicas; Deficiência Visual. I. Série fascículos I – II –III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant, 2001.

BRASIL. **Resolução nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 de fev. 2002.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 out. 2009.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

CANÁRIO, Ruí. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed. 2006.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: MARGARIDA, Marísia; BUITONI, Santiago. **Geografia: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino v. 22. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7838-2011-geografia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 Abr. 2020.

CARDOSO, Ana Cláudia Duarte; VENTURA NETO, Raul da Silva. A evolução urbana de Belém: trajetória de ambiguidades e conflitos socioambientais. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 15, n. 29, pp. 55-75, jan/jun 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/15816/11840>. Acesso em: 15 Mai. 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Espaço-Tempo da vida cotidiana na metrópole**. 2 ed. São Paulo: Labur Edições, 2017.

CARPINTEIRO, Antônio Carlos; ALMEIDA, Jaime Gonçalves. **Teorias do espaço educativo**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/10_espaco.pdf. Acesso em: 15 Jul. 2020.

CASTRO, Antonilma Santos de Almeida; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de; SANTOS, Marilda Carneiro. Proposições teóricas para a inclusão da tecnologia assistiva (ta) no currículo escolar da educação básica. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, p. 145-158, jan./jun. 2011.

CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES JÚNIOR, Fernando. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p.

239-258, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00239.pdf>. Acesso em: 20 Mar. 2021.

CAVALIERI FILHO, Sergio. Direito, justiça e sociedade. **Revista da EMERJ**, v.5, n.18, 2002.

CARVALHO, Maria Aparecida Alves Sobreira; DURAND, Valmiza da Costa Rodrigues; MELO, Patrícia Diógenes de. A acessibilidade na escola como direito à educação: o que falam os estudos empíricos nacionais? **Revista Principia** - divulgação científica e tecnológica do IFPB, n° 29, João Pessoa, 2016.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto Da. Metodologia científica. 6 ed. São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2007.

COELHO, Anna Paula de Mello Rocha. **Design & Inclusão Social: O estudo e o desenvolvimento de material didático para crianças cegas e videntes na Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2005.

CORRÊA, Júlio César da Silva; COSTA, Marília de Melo. **Metodologia da pesquisa 1 e 2**. Belém: IEPA, 2012.

CORRÊA, Rosa Maria. **Cartilha da inclusão dos direitos da pessoas com deficiência**. PUC Minas, 2005. 96p. Disponível em: http://www.mpgp.mp.br/portalweb/hp/41/docs/cartilha_inclusao_puc.pdf. Acesso em: 26 Mai. 2021.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes: o estreito caminho em direção à inclusão**. Dissertação – Programa de Pós-graduação em educação da Universidade de São Carlos: UFSC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2480?show=full>. Acesso em: 20 Set. 2020.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001). Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>. Acesso em: 14 Abr. 2021.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL. **Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva"**. Montreal, Quebec, Canadá – 05 de junho de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 15 Abr. 2021.

DE LA TORRE, Diana Gutiérrez. Panorama do livro e da leitura em Braille no Brasil, A trajetória do Braille ao áudio livro. In: XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Fortaleza, 2012. **Anais...** Fortaleza, 2012, Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-1570-1.pdf>. Acesso em: 12 Out. 2020.

DISCHINGER, Marta; BINS ELY, Vera Helena Moro; Monna Michelle Faleiros da Cunha BORGES. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: O direito à escola acessível**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/09/manualacessibilidadeespaecialescolas.pdf>. Acesso em: 27 Mai. 2021.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; SÁ, Elizabet dias de; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula; SIMÃO, Valdireni Stiegler. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Domingues ... [et.al.]. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUARTE, Maria Beatriz Balena. A escola como organização. **Revista de ciências sociais**. Fortaleza, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/laris/Downloads/33953-Texto%20do%20artigo-101551-1-10-20181017.pdf>. Acesoo em: 20 Out. 2020.

ESTÊVÃO, Carlos V. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 37-58, jan./abr. 2016.

FELÍCIO, Natália Costa de. **Inclusão dos alunos público alvo da educação especial no ensino médio: Concepções e atuação docente**. p. 156. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_8850f4d078678c1b994e5bd4e58e20b6. Acesso em: 29 Abr. 2020.

FERREIRA, Windyz Brazão. Direitos da Pessoa com deficiência e inclusão nas escolas. **Direitos humanos: capacitação de educadores / Maria de Nazaré Tavares Zenaide, et. al.- João Pessoa: Editora Universitária/UFBE, 2008.**

FONSECA, Antônio Ângelo Martins da; BARBOSA, Shaeene Rodrigues Coelho. **Justiça espacial e comarcas no estado da Bahia**. GeoTextos, vol. 13, n. 1, julho 2017.

FRANÇA, Maria Luiza Pontes de. **Crianças cegas e videntes na educação infantil: características da interação e proposta de intervenção**. p. 126. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2985?show=full>. Acesso em: 10 Abr. 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Projeto constituinte escolar: a vivência da “reinvenção escolar” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da. **Escola Cidadã: teoria e prática**. Petropolis: Vozes, 1999.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina; SCHNECKENBERG, Marisa; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; CRUZ, Gilmar de Carvalho; FREITA, Carlos Cesar Garcia. A inclusão na percepção dos alunos deficientes visuais: um desafio a toda equipe escolar. **Espacios**. v. 36 2015. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a15v36n15/153615E2.html> Acesso em: 13 Agos. 2020.

FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido**. Coimbra/Portugal: Livraria Almedina, 1980.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GATTI, Bernardete A. **Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/946/950>. Acesso em: 27 Jun. 2020.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Marta. Deficiência visual: **Cadernos da TV Escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a distância, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 10 Agos. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <https://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2020.

GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira; MARTINS, Tânia Gonçalves; LUNA, Sérgio Vasconcellos de. **Inclusão escolar como uma prática cultural: Uma análise baseada no conceito de metacontingência**. Psic. da Ed., São Paulo, 32, 1º sem. de 2011.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HOSPITAL DE OLHOS DE BLUMENAU. **Como funciona o olho humano?** Disponível em: <https://hob.med.br/como-funciona-o-olho-humano/>. Acesso em: 13 Agos. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde 2013:** ciclos de vida/ Brasil e grandes regiões. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>. Acesso em: 20 Mar. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Disponível em: <https://censo2020.ibge.gov.br/>. Acesso em: 04 Mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**, 2019. Disponível em: http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1 Acesso em: 25 Mai. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar – 2017, 2018, 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 04 Mai. 2020.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **105 anos Instituto Benjamin Constant**. Ministério da educação – MEC, 2007.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LANDUCHE, Riccieri Ferrari; COUTINHO, Ângela Scalabrin. Chão de escola: o espaço como elemento de poder. **Cadernos Versão Online - Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, Vol. 01, Paraná, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_hist_artigo_riccieri_ferrari_landuche.pdf. Acesso em: 15 Set. 2020.

LEFEBVRE, Henri. **La producción del espacio**. Madrid/ES: Capitán Swing, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Mara Rúbia Guimarães; FERNANDES, Priscila Dantas. **Deficiência visual: obstáculos e possibilidades de inclusão social**. VI colóquio internacional -Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10174/47/46.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2020.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. Evasão escolar no ensino médio sob a perspectiva dos docentes. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 6, n. 3, p. 355-371, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48112>. Acesso em: 10 Mar. 2021.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf f. Acesso em: 20 jun. 2020.

MAHL, Eliane; DENARI, Fátima Elisabeth; BORELLA, Douglas Roberto; STOCH, Jalusa Andréa; ROCHA, Fabiano da Guia. Desafios e ações para a efetiva Inclusão educacional: algumas considerações. **Revista Exitus**, v 02 n. 01, 2012.

- MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a12.pdf>. Acesso em: 10 Set. 2020.
- MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, 2014.
- MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043>. Acesso em: 21 Mar. 2022.
- MAZZARINO, Jane Márcia; FALKENBACH, Atos; RISSI, Simone. **Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 87-102, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n1/a06v33n1.pdf>. Acesso em: 20 Mai. 2020.
- MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica** (USP), 2000.
- MEDRADRO, Edilene Maia Brito; SCHMITZ, Heike; SOUZA, Rita de Cássia Santos. Condicionantes internos da operacionalização da educação inclusiva: um estudo descritivo em uma escola pública e uma escola particular. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 16, n. 2, 2017.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 15 Mai. 2020.
- _____. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, núm. 57, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/laris/Downloads/9842-Texto%20del%20art_culo-28490-2-10-20110810.pdf. Acesso em: 15 Mai. 2020.
- MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, vol. 30, núm. 2. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2013.
- MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Escola inclusiva: barreiras e desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, v. 1, n.1, p. 4-16, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/801> Acesso em: 10 Mar. 2021.
- MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação inclusiva e acessibilidade. In: V Simpósio de Pós-Graduação, 2018, Uberaba/MG. **Anais... Anais do V Seminário de Pós-Graduação – V SIMPÓS.** V.5, 2018. Disponível em: <https://iftm.edu.br/simpos/2018/>. Acesso em: 21 Mar. 2022.
- MESQUITA, Amélia Maria Araújo. DA ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Práticas curriculares inclusivas: tensões e desestabilizações na ação docente. In: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2012, Zaragoza. **Anais... Gestão Pedagógica e Política Educacional: desafios para a melhoria da formação e profissionalização**

dos educadores, 2012. Disponível em:

https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AmeliaMariaAraujoMesquita_res_int_GT1.pdf. Acesso em: 12 Set. 2020.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **Os elementos de Inclusividade na prática curricular de uma professora**: Uma análise a partir da cultura escolar. p.174. 2013. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/bitstream/2011/4058/1/Tese_ElementosInclusividadePratica.pdf. Acesso em: 10 Mai. 2020.

MONTILHA, Rita de Cassia Ietto; TEMPORINI, Edméa Rita; NOBRE, Maria Inês Rubo de Souza; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire; JOSÉ, Newton Kara. **Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização**. Paideia, 2009.

NASCIMENTO, Suzete Viana. Políticas Públicas para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. In: XII Congresso Nacional de Educação /IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar / III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação, 2015, PUCPR. **Anais...** Paraná, 2015, XII Congresso Nacional de Educação /IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar / III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17827_7668.pdf. Acesso em: 16 Dez. 2020.

NEVES, Martha Couto. Escola inclusiva: entre o ideal (necessário) e o real (possível). **Encontros** – ano 11 n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/view/326/267>. Acesso em: 06 Dez. 2020.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.14, n. 1, p. 55-64, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a06>. Acesso em: 20 Mai. 2021.

OLIVEIRA, Lívia de. O sentido de lugar. In: MARALONA, Eduardo Júnior; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Lívia de. **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenológica. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. ONU, 2006.

OSTI, Andréia. BRENELLI, Rosely Palermo. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 417-426, set/dez 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/94kQHvKqw67V8PGtBXHfW4n/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 26 Mai. 2021.

PARÁ, Governo do. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. Lei nº 8.186, de 23 de Junho de 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE** e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Pará, p. 1 - 32. 24 jun. 2015.

PARÁ. Secretária Estadual de Educação. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém, 2015.

_____. **Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010**. Belém: conselho estadual de educação, 2010.

_____. **Resolução nº 304, de 25 de maio de 2017**. Belém: conselho estadual de educação, 2010.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Instrução normativa nº 1, de 12 de abril de 2018** - SEDUC/PA, 2018.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da educação pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo, Cortez, 2º ed., 1995.

REBELO, Andressa Santos. KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.11 n.1, p.56-66, jul./dez. 2017.

REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta para o Terceiro Milênio, 1999**. Londres, 1999.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf?origin=publication_detail. Acesso em: 24 Jul. 2020.

RIBEIRO, Willame de Oliveira. Belém: urbanização regional policêntrica e cidade-região. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia-MG, v.22, n.80, abr./2021, p. 97–118. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/54687/31377>. Acesso em: 15 Mai. 2021.

RODRIGUES, S. A. **Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança- criança na perspectiva walloniana**. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92391>. Acesso em: 17 Jul. 2020.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual**. MEC Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em: 05 Mar. 2020.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 4 ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3 ed. São Paulo, Hucitec, 1999.

SANTOS, Patrícia de Oliveira. A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências: metodologias e práticas dos professores. In: I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapicara. VII Seminário de Estágio, Arapicara, 2015. **Anais...** Arapicara, 2015. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/index/login?source=%2Findex.php%2Fcipar%2Farticle%2Fview%2F1879>. Acesso em: 21 Fev. 2022.

SANTOS, Tiago Veloso dos. Metropolização regional e suburbanização condominial: aspectos da reestruturação metropolitana em Belém. In: XVII ENANPUR, São Paulo, 2017. **Anais...** São Paulo, 2017. Disponível em:

<http://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenapur/article/view/1544>. Acesso em: 20 Mar. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**. Ano I, n. 1, p.19-23, out., 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SCOPEL, Delza Tonole; GOMEZ, Mercedes Silverio. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. *Rev. Educação e Tecnologia*, ano 2, n. 1, 2006.

Disponível em:

http://www.faacz.com.br/revistaeletronica/links/edicoes/2006_01/edutec_delza_preconceito_2006_1.pdf. Acesso em: 23 Mar. 2022.

SEDUC. **Secretaria de Estado de Educação/Coordenadoria de Educação Especial (COEES)**. Tabela Excel das escolas com matrículas de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão), ano letivo 2020.

SERPA, Angelo. **Por uma geografia dos espaços vividos: geografia e fenomenologia**. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, Amanda Maria Soares. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez., 2018.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ. Brasília, 2013. Disponível em:

<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>. Acesso em: 21 Fev. 2022.

SILVA, Cristina Ferreira da; MELO, Ferdinando Santos de. **Possibilidades de inclusão de deficientes visuais na Educação de jovens e adultos**. VI colóquio internacional -Educação e

Contemporaneidade. São Cristóvão, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10174?mode=full>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão: uma questão também de visão – estratégias de ensino utilizadas com uma criança cega**. p. 488. 2004. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.repositorio.ufrn.br>. Acesso em: 17 Mai. 2020.

SILVIA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: Prática pedagógica para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas 2014.

SILVEIRA, Cíntia Murussi. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2010.

SOJA, Edward W. **En busca de la justicia espacial**. Valencia: Tirant Humanidades, 2014.

SOUZA, Maria Amelia Alves Mendes de; NERES, Celi Correa. Escolarização do aluno com deficiência intelectual: trajetórias e percursos. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação - Centro Oeste, 2014, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia: PUC de Goiás, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/laris/Downloads/_arquivos_299570476c6f0309545110c592b6a63b_1772_ESCOLARIZACAO_DO_ALUNO_COM_DEFICIENCIA_INTELECTUAL_TRAJETORIAS_E_PERCURSOS.pdf. Acesso em: 07 Nov. 2020.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os fundamentos da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TORRES, Josiane Pereira; SANTOS Vivian. Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, 2015.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. **A cidade dispersa: os novos espaços de assentamentos em Belém e a reestruturação metropolitana**. 395p. Tese (Doutorado em Geografia) – FFLCH/USP, São Paulo, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.

UNIDADE TÉCNICA JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO. **Histórico da unidade**, 2008. Disponível em: <http://liedjaa.blogspot.com/>. Acesso em: 13 Agos. 2020.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Tradução: Diana Gonçalves Vidal; Vera Lúcia Gaspar da Silva; e Valdeniza Maria da

Barra. Revisão de Guilherme João de Freitas Teixeira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun., p. 7-48, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA EDUCANDOS CEGOS

Mestranda: Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
Orientadora: Profª. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita

OBJETIVOS DA TÉCNICA

- Analisar a compreensão dos educandos cegos sobre a escola como seu espaço vivido, suas experiências e vivências no decorrer de sua trajetória escolar.
- Identificar os pontos positivos e negativos relatados pelos educandos cegos sobre a escola.

*Questões fechadas

Entrevistado () A () B () C

Idade: _____

Ano do ensino médio () 2ºano () 3ºano

Deficiência visual () congênita () adquirida

*Questões abertas

1. Você precisou de algum tipo de adaptação na sua escola nos anos iniciais?
2. Como está sendo a sua experiência escolar no ensino médio?
3. Da sua trajetória escolar até o presente, conte uma lembrança de sua vivência na escola mais significativa/importante que marcou ou marca sua vida escolar?
4. Você percebe os alunos em situação de inclusão como incluídos na escola?
5. Ao seu ver, o que mais poderia ser feito em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência visual?
6. Você sente a escola como parte de seu espaço vivido?
7. Qual a importância que a escola tem no seu dia a dia?
8. Quais os espaços que compõem a sua atual escola?
9. De quais você gosta e de quais você não gosta?
10. Descreva a sua rotina na escola.
11. Quais os principais obstáculos/barreiras que você encontrou durante toda a sua vida escolar?
12. Caso tenha encontrado essas barreiras, o que você fez para ter chegado até aqui?
13. Como superou ou conviveu com essas dificuldades?
14. Que aspectos positivos você percebeu na escola ao longo de sua vivência?

15. Que aspectos negativos você percebeu na escola ao longo de sua vivência?
16. Ao longo de sua trajetória você se sentiu mais incluído ou excluído na escola?
17. Como você se sentiu ao lembrar a sua trajetória escolar durante a entrevista?