

A (IN)VISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR DOS ALUNOS CEGOS

Solange Lucas Ribeiro¹
Klayton Santana Porto²
Maria José Oliveira Duboc³

RESUMO

Este estudo buscou compreender quais são as *situações de violência simbólica vivenciadas pelos alunos cegos no cotidiano da sala de aula/escola comum*. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo etnográfica. Para a coleta de dados, foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a observação sistemática. Como sujeitos da pesquisa, foram incluídos 8 alunos cegos de 6 escolas comuns da rede pública municipal, e 20 professores que atuam nas classes onde esses alunos estão inseridos. Os resultados evidenciam que a violência na/da escola está expressa na inacessibilidade, tanto no que se refere à dimensão físico-arquitetônica quanto à programática, metodológica comunicacional e tecnológica, dentre outras. No que se refere ao processo de ensino/aprendizagem, a instituição de ensino costuma atribuir as dificuldades dos alunos com deficiência ao seu *déficit* sensorial, intelectual e a outros transtornos, e nunca a uma prática docente ou mediação inadequadas, visto que as rotinas e rituais da escola ainda estão presos ao estereótipo do aluno padrão, que não se coaduna com a diversidade dos alunos que estão adentrando as escolas.

Palavras-chave: Violência; *bullying*; alunos cegos; educação inclusiva.

THE (IN)VISIBILITY OF VIOLENCE IN THE SCHOOL DAILY LIFE OF BLIND STUDENTS

ABSTRACT

This study sought to understand that situations of symbolic violence are experienced by blind students in the daily life of the classroom / regular school? For this, we conducted a qualitative research, ethnographic type and for data collection, we used semi-structured interview and systematic observation. The research subjects were eight blind students from six regular schools of the municipal public network and twenty teachers who work in the classes where these students are inserted. The results show that violence in / of the school is expressed in inaccessibility, both regarding the physical-architectural dimension and the programmatic, communicational methodological, technological, among others. And with regard to the teaching / learning process, the educational institution usually attributes the difficulties of students with disabilities, their sensory, intellectual and other disorders and never to an inappropriate teaching practice or mediation, since the routines and School rituals are still tied to the standard student stereotype, which does not match the diversity of students entering schools.

Keywords: Violence; *bullying*; blind students; inclusive education.

Submetido em: 13/1/2020

Aceito em: 1/10/2020

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana/BA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0047042779530990>. <https://orcid.org/0000-0002-2941-283X>.

² Autor correspondente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Avenida Centenário, 697. CEP 44085-132. Feira de Santana/BA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/2943747422336750>. <https://orcid.org/0000-0003-4024-6737>. klaytonuesb@hotmail.com

³ Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana/BA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0806159879273100>. <https://orcid.org/0000-0003-2800-9843>.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a temática da violência se faz cada vez mais presente no cotidiano escolar, nas mais diversas formas e escalas, com implicações sérias para a vida dos diversos segmentos que compõem a escola. A complexidade com que a violência vem adentrando nesta instituição impacta, inclusive, na sua condição de *locus* de sociabilidade.

É oportuno demarcar que as concepções de violência se ampliam de acordo com os grupos sociais que as constroem e com os avanços civilizatórios, bem como com o que se compreende por direitos humanos, passando a incluir dimensões antes não contempladas, a exemplo da violência simbólica. Nesse contexto, é relevante chamar a atenção para a banalização e naturalização da violência pela tendência de se hierarquizar alguns tipos, como se uns fossem graves e outros não.

Ainda, é usual atentar-se mais para a violência física, denominada “violência dura”, do que para as concebidas como microviolências, consideradas normais ou coisas de adolescentes (ABRAMOVAY, 2005), a exemplo de agressões verbais, apelidos, desrespeito, discriminações, preconceito, *bullying* e, mais recentemente, o *cyberbullying*. Tudo isso pode ocasionar múltiplas implicações, que podem ir desde sentimentos de tristeza, formação do autoconceito negativo, evasão, até ocorrências mais graves, como suicídio e assassinato, dentre outros.

A partir da premissa de que existe uma correlação entre violência e poder, e a escola não foge à regra, é necessário combater quaisquer formas de violência presentes no ambiente escolar. É importante destacar que, embora a violência possa atingir a todos, existem grupos mais vulneráveis, devido a certos traços identitários de gênero, orientação sexual, etnias, deficiências (física, intelectual, sensorial, dentre outras), porque, na construção da identidade desses grupos, se enraízam os discursos vigentes e as representações sociais dominantes que os inferiorizam, geram preconceitos e discriminações, por estes não corresponderem aos padrões idealizados pela sociedade.

O aumento da violência escolar suscita preocupações, reflexões e pesquisas. Entende-se que, para o enfrentamento de tal problemática, é fundante conhecer a multiplicidade de tipos, causas e fatores que podem gerar ou aumentar a violência na escola. Considerando a complexidade do tema, no entanto, optou-se por um recorte, voltado à violência que é considerada de “menor” potencial ofensivo, como as brincadeiras, e, por isso, invisibilizadas na/pela escola. Sendo assim, aqui não se tratará das chamadas “violências duras”, referentes a episódios que podem resultar em grandes danos para as vítimas, em razão de que estas já estão reconhecidas e contempladas no código penal.

Por conseguinte, a intencionalidade deste artigo é analisar as situações de violência produzidas ou naturalizadas na escola em relação aos alunos cegos, e caracterizar as formas de violência simbólica presentes no cotidiano das escolas “inclusivas”. Assim, a nossa atenção voltar-se-á para as microviolências, com destaque para a violência simbólica e o *bullying*, direcionados a estes alunos. Nessa perspectiva, busca-se responder a seguinte questão: *Que situações de violência simbólica são vivenciadas pelos alunos cegos no cotidiano da sala de aula/escola comum?*

Para tanto, pautou-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo etnográfica. Para a coleta de dados, foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a observação sistemática. Foram incluídos como sujeitos da pesquisa 8 alunos cegos, de 6 escolas regulares da rede pública municipal, e 20 professores que atuam nas classes onde estes alunos estão inseridos. É válido ressaltar que a entrevista com tais professores foi feita apenas no sentido de esclarecer e dar mais fidedignidade à pesquisa, visto que o nosso interesse maior era dar voz aos alunos cegos, pois não se tem dado muito espaço para esses sujeitos, que vivenciam as dificuldades e são sempre alijados dos processos de decisão.

Nesse delineamento, recorre-se ao axioma de Bourdieu (1997), que busca desvendar os mecanismos de funcionamento do poder simbólico e da violência, que causam a exclusão de grande parcela da população, mesmo quando esta tem acesso à matrícula, mas não lhe é assegurado o direito ao conhecimento, à cultura e à segurança social, a qual ele chama de excluídos do interior. Além disso, para embasar as discussões sobre as formas de violência que marcam o cotidiano escolar e impactam a educação, buscou-se suporte, também, em outros autores como Crochik e Crochik (2017), Abramovay (2005) e Abramovay *et al.* (2006), que discutem essas temáticas.

A VIOLÊNCIA NA/DA ESCOLA: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS

Pretende-se, aqui, refletir sobre algumas concepções contemporâneas que norteiam o debate sobre violência na/da escola, que se pode chamar de violência institucional, tais como: falta de professores, problemas de infraestrutura, normas impostas, não discutidas e combinadas, algumas sem justificativas plausíveis, dentre outras. A escola, via de regra, ainda se pauta em uma postura não dialógica, que gera tensão e conflitos, e, dessa forma, torna-se lócus de produção e reprodução de violência.

As relações são assimétricas e tensas, causadas, muitas vezes, por adultos que partem de posições conservadoras, rígidas, sem diálogo; no entanto, importa destacar, também, as pressões externas sofridas pela escola (traficantes de drogas, conflitos entre grupos rivais de alunos e outras ingerências).

É válido ressaltar que existem variáveis sociais e psicológicas envolvidas no mal-estar que provoca e que é provocado pela violência. Crochik e Crochik (2017, p. 14), pautando-se em pensadores da escola de Frankfurt, sinalizam que se deve “fazer a crítica à sociedade sem desconsiderar o momento psicológico, que, se não gera imediatamente o fascismo, possibilitado por determinações sociais, contribui para a sua conservação”.

As concepções de violência vão sendo ampliadas de acordo com o estágio civilizatório do contexto social, englobando outras vertentes, antes não contempladas. Assim, a violência na escola apresenta dimensões tanto objetivas, materiais e físicas, como subjetivas, simbólicas e psicológicas (ABRAMOVAY *et al.*, 2006). Enquanto as primeiras vêm ocupando mais espaços na mídia e nos debates públicos, as subjetivas, muitas vezes, passam despercebidas. Cabe à escola combater todos os tipos de violência, sobretudo aquelas consideradas “suaves”, “brincadeiras”, mas que podem deixar marcas para sempre em quem as sofre, como a violência simbólica, o preconceito

e o *bullying*, que precisam ser diferenciados e visibilizados, desfazendo-se equívocos que ainda são frequentes.

Embora os diversos tipos de violência estejam imbricados, vamos nos reportar aos citados no parágrafo anterior, iniciando com a violência simbólica, conceito elaborado por Bourdieu (1997), que pressupõe uma forma de coação apoiada em uma imposição determinada por relações de poder de ordem econômica, social ou simbólica. Assim, a violência simbólica é legitimada e imposta sem que, necessariamente, seja necessário o uso da força para a dominação. Segundo Bourdieu e Passeron (1992), o sistema de ensino é concebido, tradicionalmente, como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais, pelo qual se assegura a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado, que, ao reproduzir a cultura dominante, reforça o poder simbólico, propiciando a continuidade das relações de força na sociedade.

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

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

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

Nessa perspectiva, o autor evidencia a relevância do capital cultural, destacando a ação direta dos hábitos culturais e das disposições herdadas do meio, que reforçam as desigualdades, quando estas não são levadas em consideração pela escola. Em se tratando de alunos com deficiência, essa defasagem se acentua significativamente por ser, geralmente, ignorada pela escola.

Bourdieu e Passeron (1964) esclarecem que as relações de força são, no princípio, não somente da ação pedagógica, mas também do desconhecimento da verdade objetiva dessa ação, pois esse desconhecimento define o reconhecimento da legitimidade e, por isso, se constitui em condição para tal exercício.

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

Complementando os elementos de uma teoria do sistema de ensino, os citados teóricos analisam também a questão do trabalho pedagógico como trabalho, que deve ser duradouro, para produzir uma formação durável, ou seja, um *habitus* produto da interiorização de princípios, capaz de perpetuar-se depois de cessada a ação pedagógica. O trabalho pedagógico inculca nos destinatários legítimos o arbitrário cultural que se espera que seja reproduzido.

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

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

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

No que se refere a responsabilizar a vítima pelo fracasso escolar, isso fica bem evidenciado no caso dos alunos com deficiência inseridos nas escolas regulares, que, além de vivenciarem a violência no que diz respeito ao capital cultural e social que abarca os alunos das classes desfavorecidas, a esses pode ainda ser acrescida a violência decorrente de sua deficiência sensorial, intelectual e física, dentre outras. Diante disso, nas interações sociais que ocorrem na escola, esses tipos podem se sobrepor, principalmente, nos “alunos

em situação de maior vulnerabilidade social, visto que o ambiente escolar é despreparado para ajudar na superação dessa condição prévia” (BRASIL, 2007, p. 44).

Dessa forma, as limitações e diferenças acentuadas, que tais alunos apresentam, podem gerar frustrações, sentimento de inaceitação social, afetando a sua autoestima e sua integridade psicológica. Situações de violência, simbólicas ou não, podem levar à redução da identidade social do indivíduo com deficiência e também a limitar as possibilidades da convivência social, transformando-as, muitas vezes, em vítimas das diversas formas de violência presentes no cotidiano escolar. Partindo-se do pressuposto de que a escola pode funcionar como um fator de conservação social, “pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”, Bourdieu (2007, p. 41) alerta que “não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola; é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”.

Nesse delineamento, é urgente atentar-se para todas as formas de violência presentes no espaço escolar, como o preconceito e o *bullying*, que, embora possam estar relacionados, não são a mesma coisa, pois são fenômenos distintos. Como esclarecem Crochik e Crochik (2017), enquanto no *bullying* o alvo pode ser qualquer um que seja frágil e se submeta, o preconceito necessita de uma justificativa para a discriminação. Assim, o *bullying* é mais indiferenciado do que o preconceito, visto que este se dirige para alvos específicos, com justificativas mais elaboradas, mais diretamente relacionadas a ideologias discriminatórias.

O *bullying* é conceituado como um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, que ocorrem entre colegas, repetidas vezes, em que um grupo de alunos, ou quando um aluno com mais força vitimiza um outro que não consegue se defender adequadamente para fazer cessar a agressão (ANTUNES; ZUIN, 2008).

Martins (2005) identifica o *bullying* em três grandes tipos: diretos e físicos, que incluem agressões físicas, roubar ou estragar objetos dos colegas, extorsão de dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis, ou a ameaça desses itens; diretos e verbais, que compreendem insultar, apelidar, “tirar sarro”, fazer comentários racistas ou que digam respeito a qualquer diferença no outro; e indiretos, que abrangem a exclusão sistemática de uma pessoa, a realização de fofocas e boatos, ameaças de exclusão do grupo, com o objetivo de obter algum favorecimento, ou manipular a vida social do colega. A clarificação do conceito e das situações evidencia a gravidade e, por isso, não pode ser confundida com brincadeiras.

Ainda sobre essa questão, é válido destacar um novo modo de intimidação, o *cyberbullying*, que é a utilização da tecnologia da comunicação para a realização desta violência. Martins (2005) afirma que seus autores agem assim com dois objetivos: primeiramente, para demonstrar poder, e, em segundo lugar, para conseguir uma afiliação junto a outros colegas.

A outra forma de violência muito comum no ambiente escolar é o preconceito, que, diga-se de passagem, permeia toda a sociedade, embora se procure sempre mascarar-lo. Por isso, merece ser investigado, analisado, repensado; enfim, proibido, pelo sentido irracional de se pensar que um ser humano possa ser humilhado e desprezado

por razões de gênero, de etnia, de deficiência. O preconceito é esse sentimento de desconsideração e desmerecimento do outro ou da concepção de que esse outro, por algum motivo, possa ser alguém de menor valor e possuir menos direitos que eu (SILVA, 2010).

Nessa linha de pensamento, Crochik (1995, p. 15) esclarece que, embora a manifestação do preconceito seja individual, pois responde às necessidades individuais, ele “surge no processo de socialização, como resposta aos conflitos gerados neste processo”.

As diversas formas de violência se constituem, portanto, em acontecimentos corriqueiros na escola, considerados normais, reflexo da banalização e naturalização dessa violência, com impactos negativos para o processo de ensino e aprendizagem, que comprometem o desempenho profissional dos professores e a relação do aluno com a escola. E, levando-se em consideração as políticas públicas contemporâneas, voltadas à educação inclusiva, isso ganha relevância, considerando que o público-alvo da educação especial – pessoas com deficiência sensorial, intelectual e com transtornos do espectro autista (TEA) –, geralmente com baixo poder de reação, tornam-se alvos prediletos dos praticantes da violência. Nesse sentido, o clima de intimidação na escola é frequente, gerando sentimentos de insegurança, conforme é possível analisar no tópico a seguir.

A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR NA “VISÃO” DOS ALUNOS CEGOS

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

É oportuno destacar que, no Brasil, a educação das pessoas com deficiência passou por etapas semelhantes às que ocorreram no mundo, agravada por uma realidade socioeconômica, típica de um país capitalista subdesenvolvido, que tem primado pela concentração de renda, pela competitividade e pelas desigualdades sociais. Assim, a trajetória tem sido marcada por momentos que vão desde a total exclusão, com a privação de qualquer atendimento, assinalada por uma invisibilidade legitimada pelas políticas públicas, práticas sociais e educacionais, chegando, no momento atual, à política da educação especial, em uma perspectiva inclusiva.

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) visa a promover ajustes, rever princípios e caminhos para a construção de ambientes educacionais inclusivos. Há, entretanto, uma grande distância entre a legislação e a realidade.

É nesse pensar e agir que se insere este artigo, que pretende identificar as situações de violência e suas implicações, procurando, também, “dar voz aos excluídos da escola porque as pessoas deficientes estão, historicamente, fora da escola e na

condição de excluídos – eles, pouco ou nunca, falam. Alguém, geralmente, fala e decide por eles” (CAIADO, 2006, p. 44).

Essas atitudes têm sido legitimadas por práticas sociais, ao longo do tempo, por meio da categorização de pessoas em normais e anormais. Tais práticas fazem parte da escola, embora se procure mascará-las. Pais (2008, p. 14) afirma que “por camuflar realidades que fingem não ver, essa violência ‘sutil’, dificilmente é reconhecida, embora seja sentida por muitos alunos e percebida por alguns professores”. Isso dificulta que os diversos segmentos da escola (gestores, professores, alunos) percebam e admitam a discriminação contra os que fogem aos padrões de “normalidade”. Dessa forma, a discriminação é tratada como brincadeira, mesmo quando expõe os alunos cegos a situações vexatórias. No quadro dessas reflexões, é preciso desvelar as situações de violência.

A violência simbólica no cotidiano escolar expressa na inacessibilidade

A noção de cotidiano, aqui adotada, refere-se às múltiplas atividades realizadas diariamente, que influenciam e determinam as ações das pessoas, as rotinas, os hábitos, as escolhas e os juízos de valor que permeiam esse cotidiano. Para Heller (2008), cotidiano é um conjunto de atividades que caracteriza a reprodução dos homens singulares, cuja ordem está contida na história. Essas ideias são relevantes, por se preocuparem com a vida comum dos homens comuns, sem perder de vista a especificidade das pessoas que tecem a vida cotidiana e tomam como foco o indivíduo, não um indivíduo abstrato ou excepcional, mas, sim, o indivíduo da vida cotidiana.

É válido ressaltar que, embora a vida cotidiana propicie preconceitos, ela não os determina. Assim, analisar o cotidiano da sala de aula exige um maior aprofundamento, ultrapassando a aparência, que se limita à descrição de seus aspectos mais superficiais e aparentes, não oportunizando a análise dos múltiplos fatores, não visíveis, que os determinam, ou seja, a essência.

Com vistas a conhecer as experiências vivenciadas pelos alunos cegos no cotidiano escolar, realizou-se um intenso processo de escuta (entrevistas), reconhecendo-os como sujeitos importantes, protagonistas de sua história. Nessa perspectiva, foi solicitado que falassem sobre como se sentiam na escola comum. Os relatos apontam situações de sofrimentos, desconfortos e constantes constrangimentos vivenciados na escola comum, abordando, ora as relações interpessoais, ora questões de acessibilidade físico-arquitetônica, comunicacional, metodológica, de recursos e outras. Os depoimentos representam o pensamento da maioria, confirmando tais proposições:

Eu me sinto bem, porque aprendo mais do que na escola especial, apesar de enfrentar muitos problemas, pois aqui quase não tem material para cegos, livros nem material tátil, não tem sala de recurso. Os livros em braile iam facilitar muito [...], mas quando a diretora pede, os livros demoram tanto de chegar, quando vêm já estamos em outra série. Aí, eu e meu irmão (também cego) ficamos sempre na dependência dos outros, para ler. (A5, Ensino Médio – EJA III).

O nosso dia a dia na escola regular é muito difícil. O que mais dificulta é a falta de material, e quando os professores não se preocupam com os alunos cegos, deixam os colegas fazer zoadas, bagunça. Às vezes, fico sem fazer dever, prova, porque tem professor que não pede com antecedência ou então a professora itinerante demora de trazer o exercício em braile. (A4, 8º ano, Ensino Fundamental).

Eu não me sinto muito bem. As dificuldades são muitas, às vezes, até por minha culpa mesmo, porque não tenho bengala, não tenho curso de OM, tenho medo de andar, porque aqui tem degraus, buracos no piso, não tem sinalização, e eu tenho medo de cair. Também os colegas só vivem correndo pela escola. (A2, 8º ano, Ensino Fundamental).

À medida que foi se estabelecendo um clima de confiança entre o entrevistador e o entrevistado, os alunos cegos começaram a se sentir à vontade e a falar mais, evidenciando as inúmeras situações, que podem ser caracterizadas como violência simbólica, a exemplo das condições de inacessibilidade descritas, que negam a esses alunos um dos direitos básicos do ser humano – o direito de ir e vir e a possibilidade de interagir com/no ambiente escolar. Tal inacessibilidade ultrapassa a dimensão físico-arquitetônica, e se estende aos recursos, aos serviços e às pessoas, dentre outras.

É necessário ressaltar que a acessibilidade é condição indispensável e prioritária para a inclusão de alunos com Deficiência Visual (DV), sendo apontada por quase todos os alunos cegos entrevistados. Os relatos e as observações evidenciam a inadequada infraestrutura físico-arquitetônica das escolas, principalmente no que se refere aos espaços que extrapolam as salas de aulas, mas que são muito importantes para o processo educacional, a exemplo de bibliotecas, laboratórios e áreas de lazer, dentre outras. Somente duas escolas possuem biblioteca, mas o acervo em braille é praticamente inexistente.

Em se tratando de escolas que se autointitulam inclusivas, as condições de acessibilidade são mínimas: somente duas fizeram algumas adaptações em banheiros, uma tem rampa, e três escolas fizeram o rebaixamento de meio-fio, ao qual costumam chamar de rampa, mas, no caso, não possuem sinalização tátil adequada.

Já no contexto da sala de aula, a dificuldade apontada é, sobretudo, de ordem física/atitudinal, como revela o aluno A2: “na sala de aula, o que dificulta é a desarrumação das carteiras, pois os colegas fazem uma bagunça, principalmente, depois dos trabalhos de equipe”. Essa dificuldade já poderia ter sido sanada, pois não depende de verbas, mas de uma intervenção do professor e da sensibilização dos alunos.

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

Outro item que merece uma reflexão e uma análise crítica é que, dentre as seis escolas pesquisadas, apenas três possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), criadas pelo MEC, visando a eliminação de barreiras e oportunizando a igualdade de oportunidades e o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Mesmo assim, pelos relatos dos alunos, constatou-se que essas salas não estão devidamente preparadas para o atendimento aos alunos cegos e funcionam, precariamente, como salas de apoio, pois não dispõem de recursos necessários, a exemplo de impressora Braille, computadores com programas *Dos Vox* e *Mecdeisy*,

colmeias, ábaco, soroban, reglete, punção, kit vasados para desenhos, bengalas, lupas, livros em Braille, cadernos com pautas ampliadas e mapas táteis, dentre outros. Destas escolas, somente uma tinha todos esses materiais. As falas a seguir evidenciam a situação.

A sala de recurso ajuda em algumas coisas, por exemplo, a prô transcreve os exercícios e provas para o Braille, mas acontece que os professores só entregam tudo em cima da hora; aí não dá tempo e eu acabo ficando sempre atrasado. Também, como a gente não tem livro em Braille, a prô da sala lê os assuntos para a gente fazer os exercícios. A sala falta muita coisa. A máquina Braille está quebrada há muito tempo [...], falta quase tudo. (A7, 8º ano – Ensino Fundamental).

A prô me ajuda a fazer os exercícios, lê para mim e, quando a professora passa mapa, ela passa pro braille (mapa tátil). Eu agora estou aprendendo o Braille. Aqui têm alguns materiais para os cegos, tem material dourado, figuras geométricas, mas os professores não usam e nem me avisam para eu pegar. Tudo eles me mandam procurar a prô da sala de recursos (A2, 8º ano – Ensino Fundamental).

Os alunos das escolas onde não há salas de recursos recebem somente a visita de professores itinerantes, uma a duas vezes por semana, ou frequentam as SRMs de outras unidades de ensino, o que agrava bastante o atendimento, principalmente levando-se em consideração a fala de A7. Os alunos se queixaram tanto da falta de material quanto da inexistência de salas. Segundo eles, a referida sala, mesmo não tendo muitos materiais, se constitui em um lugar de encontro com os outros colegas cegos, e, como afirma o aluno A8, “venho sempre aqui na Sala de Recursos, conversar com a prô, é o lugar onde a gente desabafa”.

O descaso com as necessidades de tais alunos, materializado nas inadequadas condições de acessibilidade, se deve à invisibilidade desses alunos no cotidiano da escola e ao baixo poder de pressão, reafirmando as proposições de Bourdieu (1992) quanto à estrutura social, vista como um sistema hierarquizado de poder, determinado pelas relações materiais ou econômicas e pelas relações simbólicas, de *status* ou culturais, entre os indivíduos. Assim, a diferente localização dos grupos nessa estrutura social deriva da desigual distribuição de recursos e poderes de cada um.

Dessa forma, a invisibilidade desses alunos na escola pode ser traduzida como a negação de suas diferenças, uma forma de preconceito não declarado, mas que permite o subentendimento de que ali não há lugar para esse tipo de aluno. Essa é uma violência da escola, legitimada e naturalizada pelo “Sistema de Ensino” institucionalizado, bem como pela “Autoridade Escolar” e pela “Autoridade Pedagógica”, que produzem e reproduzem, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação (BOURDIEU, 1992).

Por conta dessa aparente neutralidade e da inculcação do arbitrário cultural, alguns alunos cegos não se percebem como vítimas dessa violência, tentando, às vezes, até justificá-la em variadas situações, a exemplo dos depoimentos a seguir: “a escola não tem nenhuma adaptação para as pessoas cegas, talvez porque só tem um aluno cego, pois os outros desistiram” (A6, 8º e 9º anos – EJA), ou ainda, “tenho muita dificuldade em Matemática e Geografia. Matemática, porque não tenho facilidade de aprender” (A2). Como é possível observar, os alunos assumem a culpa pela dificuldade em andar

pela escola, e não percebem que têm o direito a um ambiente livre de barreiras, isto é, à acessibilidade. No que se refere à aprendizagem, o aluno A2 incorporou a ideia de que a dificuldade é sua e não uma inadequação da prática/mediação e da falta de acessibilidade aos recursos específicos para cegos, dentre outros.

A Prática Docente e a Mediação na leitura dos atores envolvidos

Além da violência advinda da falta de acessibilidade, nas dimensões anteriormente descritas, outras formas também aparecem na prática docente. Gomes (2007), nesse sentido, questiona como a educação escolar pode se manter distante da diversidade, sendo esta tão presente no cotidiano da escola. Por conseguinte, a diversidade está presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, representações do mundo e em experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Esse processo, entretanto, é permeado por uma acentuada tensão, visto que há uma tendência nas culturas de eleger como melhores os valores que lhes são próprios, gerando estranhamento e rejeição em relação ao diferente. Isso se constitui em uma violência, e a naturalização desse tipo de violência faz com que ela não seja percebida por quem a produz e nem por quem é vitimizado.

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

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

O conhecimento de como se dá a mediação no cotidiano escolar é fundamental para que, com a constatação de sua inadequação, possa se desconstruir a inculcação do *habitus* reinante, que imputa o fracasso dos alunos cegos à sua própria incompetência e ao déficit de aprendizagem decorrente de sua deficiência sensorial. Dessa forma, as práticas vigentes reforçam as desigualdades e legitimam a violência simbólica.

Nessa perspectiva, importa saber como o professor procura pensar a sua prática para o atendimento aos estudantes cegos, que, embora aprendam do mesmo jeito que os demais, precisam de ferramentas específicas às suas necessidades. Por isso, fez-se necessário trazer alguns excertos das falas dos professores. Nesse sentido, os

profissionais foram questionados sobre como faziam suas intervenções e se usavam ferramentas específicas às necessidades dos alunos cegos. Então, dos 20 professores entrevistados, 17 relataram que não faziam atividades diferenciadas, porque não estavam preparados e não sabiam o que fazer; por isso, encaminhavam esses alunos para as SRMs. Apenas 3 professores afirmaram que, embora não se sentissem preparados para o atendimento aos alunos cegos, se preocupavam com os mesmos e procuravam, na medida do possível, atender às suas necessidades, conforme expresso nas falas a seguir:

Não tenho preparo [...], mas me preocupo com eles. Aconselho que sentem na frente, para ouvir melhor; pergunto se tem dúvidas; procuro a professora da Sala de Recursos, para que me oriente como devo agir; peço aos colegas para copiarem a atividade usando o papel carbono; planejo com antecedência e passo para a professora transcrever para o braille. (P16 – Escola M).

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

O aluno cego que tenho esse ano não sabe braille. Então, eu faço avaliação oral com ele, em outros momentos, peço ajuda da professora da sala de recursos. Sei que existem tecnologias avançadas, programas de informática para cegos, mas aqui não dispomos de quase nada, só de boa vontade. (P2 – Escola A).

Mesmo sendo um percentual pequeno de professores, observa-se que a falta de formação do professor para o atendimento à diversidade não significa, necessariamente, falta de compromisso profissional e social. Essas atitudes podem fazer a diferença, como demonstram os vários depoimentos dos alunos. Um aspecto bastante positivo dessas falas é o fato de os professores se preocuparem em organizar suas ações a partir da escuta a esses alunos, como deve ser a postura de todo professor que pretende atender à diversidade. São ações aparentemente insignificantes, mas que, em conjunto, fazem a diferença no cotidiano, e os alunos percebem e fazem referências positivas a esses professores.

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

Uma escola, para ser inclusiva, precisa estar atenta à escuta dos sujeitos que dela fazem parte, considerando suas perspectivas e expectativas. Esses alunos reconhecem essa relação de mediação e têm uma imagem socialmente estabelecida do papel do professor e do que espera dele nesse contexto. Nessa pesquisa, procurou-se desvendar a imagem que esses alunos tinham sobre as práticas/mediação do professor, a partir da seguinte indagação: *A forma como os professores ensinam e desenvolvem as atividades*

na sala de aula favorecem a aprendizagem dos alunos cegos?. A grande maioria (sete dentre os oito entrevistados) considerou que não. A seguir, sobre essa questão, constam alguns fragmentos das falas dos alunos, que são muito reveladores:

Não. Porque alguns professores falam baixo, escrevem no quadro e não se preocupam de ler o que estão escrevendo, aí a gente fica voando [...] ou tem que pedir ao colega para ler. Não levam materiais para cegos, só mandam procurar a Sala de Recurso, parece que a gente não é nem aluno. Aí, a professora da Sala de Recurso não sabe todas as matérias e a gente fica no prejuízo (A2, 8º ano do Ensino Fundamental).

Eles deviam tomar um curso para aprender a ensinar aos alunos que têm DV, para saber que têm materiais para o cego aprender e “chegar junto” [...] a maioria não tem paciência, quando a gente reclama, manda logo procurar a Sala de Recurso (A1, 6º ano, Ensino Fundamental).

Nem todo professor considera o aluno cego, mas têm uns que são bons. Eu tinha um professor que não tinha um aluno que não gostasse dele, o professor de Ciências. Explicava bem, as aulas eram “massa”, ele tinha um bom plano e as aulas não eram chatas (A7, 9º ano, Ensino Fundamental).

Tem professor que nem encosta, parece que tem até medo [...]. Tem muito preconceito, pensa que a gente não tem capacidade para aprender. (A4, 8ª série, Ensino Fundamental).

Não. [...] o professor devia saber que o aluno cego depende muito da audição, por isso devia se preocupar com a barulheira da sala, mas não está nem aí. [...] têm trabalhos que eu não faço, porque aqui não tem material, por exemplo, o mapa tátil. A prô passou o mapa de Feira de Santana, eu não pude fazer. Mas a prô compreendeu e me deu ponto, assim mesmo (A8, 6º ano, Ensino Fundamental).

Não. Têm professores que nem parece que têm alunos cegos [...] quando ditam alguma coisa, exigem pressa, não sabem que a escrita em Braille com o uso de reglete e punção é mais demorado e a gente não pode escrever com a mesma rapidez (A5, 1º ano do Ensino Médio).

Os depoimentos são esclarecedores das situações difíceis que ocorrem no cotidiano da sala de aula regular, em que há a inserção de alunos cegos. Muitas vezes, não se acredita na capacidade de análise e de avaliação dos alunos, sobretudo quando estes apresentam deficiências; por isso, não se costuma dar vez e voz a esses sujeitos, quando se trata de assuntos considerados mais complexos. Assim, observa-se que, a seu modo, eles expressam o entendimento que têm sobre o papel do professor e, em suas falas, estão presentes vários aspectos/elementos da/para a mediação pedagógica, como o diálogo, as trocas de experiências, a interação, a cooperação, as ferramentas e a organização da ação docente, dentre outros. Esses aspectos não podem e nem devem ser ignorados, e indicam a necessidade de se atentar para a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada.

No depoimento do aluno A8 (6º ano, Ensino Fundamental) é possível, ainda, perceber outra violência simbólica, como uma forma equivocada de agir do professor em relação ao cego, quando este relata que a professora passou o mapa de Feira de Santana, mas que mesmo ele não o tendo feito, ela “deu ponto, assim mesmo”. Isso é preocupante, pois, ao atribuir pontuação a uma atividade não realizada pelo aluno, a professora está adotando uma atitude superprotetora, caritativa e preconceituosa,

que não irá contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno. Essa é uma atitude que se pode classificar como uma discriminação velada que, muitas vezes, é entendida como um benefício para um “coitadinho” que não tem potencial para realizar a tarefa.

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

Ficou visível que há professores que desconhecem a função das Salas de Recursos, e imaginam que as atividades desenvolvidas por elas são substitutivas das realizadas nas salas de aula. As falas dos alunos evidenciam isso. Isso é uma forma de não aceitação dos alunos com deficiência. Esses depoimentos ratificam a postura de muitos professores que delegam a responsabilidade da mediação aos professores das SRMs, o que se constitui em uma visão muito equivocada do Atendimento Educacional Especializado e da função de tais salas.

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

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

É importante registrar que um dos depoimentos é bastante destoante da maioria, pois procura isentar o professor de qualquer responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas, com a culpabilização a si próprio pelo baixo desempenho apresentado, como ilustrado no seguinte relato: “acho que os professores são ótimos e, se não está melhor, é por causa de mim mesmo, que sou fraco na leitura do braille. Não vejo qualidades negativas nos professores daqui” (A6 – EJA II). Percebe-se que alguns alunos sentem-se gratos apenas por terem sido aceitos, e consideram uma ingratidão fazer comentários que possam “ofender” aos professores.

O depoimento do aluno A6 é um caso típico de violência simbólica, isto é, de adesão dos dominados, de aceitação das regras e de crenças partilhadas como se fossem “naturais”, e da incapacidade crítica de reconhecer o caráter arbitrário de tais regras, impostas pelas autoridades dominantes de um campo. No caso, até mesmo o fato de o professor não trazer/utilizar recursos específicos para os cegos, ignorando suas especificidades e dificuldades, foi considerado como algo natural e justificável.

Vale também lembrar que os professores das SRMs atendem a alunos com variadas deficiências e que, além disso, eles não têm o domínio nas diversas áreas

do conhecimento, limitando-se a transcrever as atividades para o Braille ou elaborar recursos táteis. Nesse caso, se os professores dos diversos componentes curriculares delegam, equivocadamente, a sua função a esses profissionais, os alunos cegos acabam com déficits na aprendizagem, que são, convenientemente, atribuídos à sua deficiência. Dessa forma, os professores/escola isentam-se de responsabilidades, posto que o desempenho escolar depende, sobremaneira, dos dons individuais (BOURDIEU, 2007). Sobre isso, o autor procura desmascarar essa ideia vigente de que a escola trabalha baseada na igualdade de oportunidades e da justiça social, e evidencia a reprodução e legitimação das desigualdades.

Ao falar de suas deficiências e dificuldades, fica evidente que a violência está tão naturalizada que nem professores nem os próprios alunos cegos consideram tais procedimentos da escola ou do currículo como uma violência. Quando solicitados a relatar as dificuldades vividas na sala de aula que comprometiam/dificultavam sua aprendizagem, as falas convergiram para Matemática, Geografia e Ciências, conforme os depoimentos a seguir.

Tenho muita dificuldade em Matemática e Geografia. Matemática, porque não tenho facilidade de aprender, e o professor só explica uma vez; aí, não dá para eu aprender e Geografia é por causa dos mapas, porque, quando a professora fica explicando o assunto, mostrando mapas, eu não posso acompanhar, ela não leva mapa tátil para a sala, só manda procurar a sala de recurso, mas [...], a explicação já passou. É complicado. (A2, 8º ano do Ensino Fundamental).

É a Matemática, eu tenho muita dificuldade e o professor também não ajuda muito. Ele não conhece nem o soroban. Também tenho problemas com Ciências, porque eu não consigo entender e não quero só decorar. Por exemplo, a pró explicou célula, membrana, DNA e foi fazendo os desenhos no quadro, os colegas entenderam e eu fiquei só imaginando como é. Mas acho que o problema é meu. (A6, 8º e 9º anos – EJA II).

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

Há uma falta de capacidade crítica desses alunos para reconhecerem o caráter arbitrário das ações efetivadas pela autoridade pedagógica. Dessa forma, suas dificuldades e situações de insucesso em relação à Matemática, por exemplo, são compreendidas como sendo uma dificuldade sua, quando culpabilizam-se pelo insucesso e falta de dom para essa disciplina. Nesse sentido, os alunos, além de reconhecerem seus professores como autoridade, também legitimam a mensagem que eles transmitem.

É conveniente ressaltar que muitas das dificuldades apresentadas advêm da estrutura padronizada do currículo escolar, bem como do pouco investimento que é feito na mediação com esses alunos. Sobre isso, Lunardi (2005) esclarece que o fato de terem recebido diagnóstico de aluno especial, faz com que esses estudantes sejam tratados pelos professores com algum tipo de comiseração, e não sejam convocados para a interação com seus colegas e para a aprendizagem. É possível, então, que as mediações feitas com a utilização de materiais específicos para alunos cegos tivessem minimizado ou, até mesmo, sanado tais dificuldades, pois é mediante o uso de outras vias perceptivas, que não a visual, que o cego constrói seu conhecimento.

Ademais, as dificuldades e violências nas relações não se limitavam apenas ao distanciamento e à indiferença, mas abrangia outras dimensões de violência, a exemplo de situações frequentes e prolongadas de agressão, que se costuma chamar de *bullying*.

Bullying: uma violência naturalizada no cotidiano escolar

O *bullying* começa, frequentemente, pela recusa de aceitação de uma diferença, que pode ser em relação à religião, à raça, à estrutura física e às deficiências visuais, auditivas e vocais, dentre outras (FANTE, 2005). Por isso, os alunos cegos são muito vulneráveis a essa situação, visto que ainda são considerados como anormais, incapazes e inferiores pela sociedade, que ainda não aprendeu a conviver com as diferenças. Assim, as crenças dominantes impõem valores, hábitos e comportamentos, e criam situações nas quais o indivíduo que é exposto a constantes humilhações sente-se inferiorizado. É o que Bourdieu (1992) denomina de violência simbólica, que não se apoia em uma agressão física, mas em uma coação pautada no reconhecimento de uma imposição de ordem diversa, econômica, social ou simbólica, que induz a pessoa a posicionar-se no espaço social de acordo com o que é legitimado pelo discurso dominante.

A internalização desse discurso foi sinalizada, reiteradas vezes, quando os alunos cegos sugerem a criação de salas ou escolas especiais, justificando que nelas seriam mais respeitados, porque estariam convivendo com seus pares que apresentavam o mesmo tipo de deficiência que eles, não sendo, portanto, estigmatizados e motivo de gozações. As implicações advindas das situações de violência do ambiente escolar podem ser identificadas em algumas declarações e observações feitas pelos alunos, a exemplo do aluno A6 (8º e 9º anos – EJA, II), ao relatar que “aqui na sala eram dois cegos e um com baixa visão, mas os outros desistiram, porque não é fácil não, professora”. Assim, diante das difíceis situações vividas por esses alunos, o abandono escolar é, muitas vezes, a saída mais fácil.

Partindo dessas considerações, é necessária maior atenção às barreiras sociais, que parecem ser sempre colocadas em segundo plano, de forma inconsciente ou não, quando se trata da inclusão. Nas escolas, os diretores e professores minimizam essas questões e mascaram a realidade, apresentando-a como espaços livres de conflitos e onde reina uma convivência normal, sem maiores problemas. Essa, entretanto, não é uma visão compatível com a dos alunos cegos, cujos relatos evidenciam inúmeras situações de constrangimento a que são submetidos, conforme os relatos que seguem.

Tinha um colega que me dava “cascudo” (bater com a mão fechada na cabeça) quase todos os dias, e eu não sabia quem era, mas um dia um colega viu, me disse o nome dele e eu fui falar com a diretora; aí ela chamou na direção, e ele parou. Também já tiraram a cadeira na hora que eu ia sentar para eu cair. Não gosto quando me chamam de gago porque eu “pego na fala” ou de ceguinho, porque sou cego, mas tenho nome (A2, 8º ano – Ensino Fundamental).

Têm uns colegas que não respeitam a gente. Ficam puxando o boné, a camisa, passam a mão na [...] da pessoa. Só chamam a gente de ceguinho. Não sei se é discriminação, mas tem uma coisa que eles fazem que eu não gosto, fico bravo, é quando pegam na bengala, porque, professora, a bengala é meu olho; quando pegam nela é como se tapassem meus olhos [...]. Mas, eles fazem muito isso, mesmo eu já tendo dito que isso me irrita (A6, 8º e 9º anos – EJA).

Os colegas dão risada de qualquer coisa que falo. Ontem mesmo eu falei que ia casar e ficaram dando tanta risada, porque não acreditam que o deficiente é capaz de casar e fazer o que as pessoas normais fazem. Isso é preconceito (A3, 5ª e 6ª séries – EJA).

Aqui, no noturno, não há essas brincadeiras, porque a turma é pequena, só têm adultos. Mas no ano passado, quando eu estudava de dia, viviam me chamando de ceguinho, zarolho, me cutucavam para eu adivinhar quem era e outras besteiras. Agora, felizmente, estou livre disso (A5, 1º ano do Ensino Médio – EJA III).

Os dados reforçam a urgente necessidade de se voltar a atenção para a dimensão atitudinal. É comum considerar-se que as brincadeiras de mau gosto, apelidos depreciativos e deboches são comuns entre os jovens. Não é possível, no entanto, considerar normais as situações humilhantes e constrangedoras expressas nos depoimentos dos alunos entrevistados sobre as “brincadeiras” que costumam sofrer. É necessário distinguir brincadeiras e eventuais situações engraçadas de frequentes humilhações, colocando o outro sempre em condição de inferioridade, sendo desconsiderada a sua condição de sujeito e de cidadão de direitos.

Como foi possível observar, a violência envolve dimensões simbólicas e, no caso do aluno A2, também física, conforme relatou. Assim, o fato de ser cego encorajava o colega a cometer uma violência física, ao dar “cascudos”. É oportuno ressaltar que subjacente a essa violência, está uma rede de exclusões, dispositivos de poder e de interação social que tentam justificar as desigualdades, os estigmas e as discriminações.

Ficam claras as situações de violência, nas suas mais diversas formas, relatadas pela maioria dos alunos, que vão desde as denominadas microviolências (apelidos, xingamentos, desrespeitos, etc.) até as formas mais sérias, que põem em risco a integridade física do aluno.

Os alunos cegos são vítimas em potencial desse tipo de violência, porque são, geralmente, introvertidos e inseguros. É oportuno destacar que tais “brincadeiras” não são tão inofensivas como os professores e gestores costumam considerar. Muitas são as implicações disso, e algumas aparecem nas falas de professores, durante a apresentação do projeto para os gestores, quando dois argumentaram que “esses alunos cegos vêm, mas logo depois se evadem da escola”, ou ainda, “eles fazem a maior questão da matrícula para depois desistirem”. A hostilidade do espaço escolar pode ser um dos fatores responsáveis pela evasão, ou melhor dizendo, pela expulsão desses alunos.

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

É importante destacar que, mesmo quando não desistem, esses alunos têm seu processo de aprendizagem afetado pelas condições vivenciadas. Diaz (2011) esclarece que é no complexo afetivo que estão presentes as próprias formações, como as emoções e os sentimentos, assim como outras formações cognitivas, que permitem perceber (sensopercepções), raciocinar (pensamento), conservar (memória) e comunicar (linguagem). Assim, todas elas compõem a unidade cognitivo-afetivo-comportamental. Diante de tais pressupostos, a escola regular não pode e nem deve preocupar-se apenas com os aspectos instrucionais, mas em dar a devida atenção à prática da violência, presente na escola, em suas diversas formas.

A prática do *bullying* pode trazer implicações negativas, como afetar a saúde física e psicológica dos indivíduos, influenciando no desempenho cognitivo e social dos alunos, dentre outras. Embora, na atualidade, pesquisas e a mídia venham abordando com frequência essa temática, no entanto, os depoimentos evidenciam o despreparo da escola no enfrentamento e no combate às situações de violência, tendo como vítimas os alunos que apresentam maior vulnerabilidade, a exemplo dos alunos cegos.

Por conseguinte, esses alunos sentem-se impotentes para reagir, com medo de retaliações que possam vir a sofrer. Quando questionados sobre se e como reagem a tais situações, as respostas foram as seguintes:

Já fiz isso. Agora, não faço mais, porque a gente acaba sendo considerado chato e ouvindo da diretora ou dos professores: se a escola não é boa, procure outra. (A1, 6º ano – Ens. Fund.).

Não, porque quando a pessoa procura a direção, fica mal com os colegas e professores. A direção não resolve nada e sempre sobra é pra gente. (A3, 6º e 7º anos, EJA II).

Não, fico quieto, porque antes eu ia falar, mas a direção não faz nada, os professores ficam sabendo e quem sai perdendo sou eu. (A4, 8º ano – Ens. Fund.).

Não, eu queria até saber se eu posso, se tenho direito de pedir computador, porque ia ajudar muito, em casa eu uso o Dosvox, mas aqui não tem (A5, 1º ano – Ensino Médio – EJA III).

Sim, quando eu acho que alguma coisa está errada eu não engulo calado. Por exemplo, o pessoal não sabia que o cego tinha direito a *notebook*, eu corri atrás e depois de quase um ano eu consegui. Mas com os professores, eu não reclamo de materiais específicos para cegos. Mas me responda uma coisa, professora, eu tenho o direito de exigir? A escola e os professores têm que providenciar isso? (A6, 8º e 9º anos – EJA II).

Não. Às vezes, falo só com a professora da Sala de Recursos, desabafo com ela. (A7, 8º ano – Ens. Fund.).

Os depoimentos revelam o pouco apoio recebido para o enfrentamento das situações de violência vividas por esses alunos, o que contribui para que seus mecanismos de defesa se tornem frágeis. Além disso, a fala do aluno A1 mostra uma

ameaça velada da gestora, quando sugere que o aluno deve procurar outra escola para estudar. Dessa forma, a gestão da escola assume uma posição cômoda, de intimidação, ao invés de buscar sanar os entraves à inclusão desses alunos, perdendo a oportunidade de transformar, de melhorar a escola e educar os demais atores para o respeito às diferenças. Igualmente, as diversas situações de violência vão minando sua capacidade de reação diante dos colegas ou de quem deveria incentivá-los a reagir e a buscar sua autonomia e dignidade, isto é, seus professores e gestores.

Para reforçar essa análise, resgata-se aqui as ideias de Koelher (2005), que chama a atenção para situações geradoras de violências na escola, nas quais o professor pode tornar-se agente desta violência, que pode assumir diferentes modalidades: física, psicológica e simbólica, dentre outras. Sobre essa questão, vários exemplos podem ser encontrados nos depoimentos dos alunos, que demonstram medo (violência psicológica) de fazer reivindicações em sala de aula.

No âmbito dessas reflexões, comprovou-se a postura negligente da escola ao longo de toda a investigação. É válido destacar que isso pode fazer toda a diferença, porque, muitas vezes, devido ao preconceito e ao descrédito nas potencialidades de tais alunos, não se investe neles, mas sim, profetiza-se e/ou determina-se seu fracasso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados encontrados reafirmam a importância desse estudo, por oportunizar um panorama sobre a violência na/da escola e enfatizar a violência “suave”, geralmente encoberta pelas relações de poder que regem os agentes e a ordem no contexto escolar, fazendo com que certos tipos de violência sejam naturalizados pela escola. Isso é preocupante, principalmente pela dificuldade de combatê-los, visto que é um fenômeno invisibilizado e ainda considerado como “coisas normais de adolescentes”.

Assim, a violência na/da escola está expressa na inacessibilidade, tanto no que se refere à dimensão físico-arquitetônica quanto à programática, metodológica comunicacional e tecnológica, dentre outras. E no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem, a instituição de ensino costuma atribuir as dificuldades dos alunos com deficiência ao seu déficit sensorial, intelectual e a outros transtornos, e nunca a uma prática docente ou mediação inadequadas, visto que as rotinas e rituais da escola ainda estão presas ao estereótipo do aluno padrão, que não se coaduna com a diversidade dos alunos que estão adentrando as escolas.

É oportuno destacar que se tem clareza da complexidade da questão e, também, da falta de apoio das instâncias superiores às escolas. Então, não se trata, aqui, de responsabilizar somente a escola (professores e gestores), mas, da mesma forma, não se pode isentá-la, visto que seus atores têm papéis fundantes no processo de inclusão. Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à violência nas relações interpessoais, enfatizando a questão do *bullying* que, embora seja uma realidade no cotidiano escolar dos alunos cegos, continua invisibilizado pela escola, trazendo implicações para a vida escolar de tais alunos.

Assim, no bojo dessas reflexões, acredita-se que, para a reversão desse quadro, são necessárias mudanças estruturais e, sobretudo, atitudinais, para que os docentes não fiquem centrados no déficit, mas, sim, nas potencialidades desses alunos, e que busquem superar o simples dizer do conteúdo, a exposição de tópicos ou resolução de exercícios, e invistam na mediação pedagógica. Enfim, que substituam o discurso do “não estou preparado” pelo questionamento “o que posso fazer para acolher e atender esses alunos?”.

Nesse sentido, não se deve tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo, reduzindo-o à sua deficiência, mas, é importante que a intervenção pedagógica leve em conta o nível de desenvolvimento real e potencial dos alunos, oportunizando aprendizagens com o máximo possível de significados. Ademais, que busquem superar o individualismo e desenvolver um processo de escuta sensível a esses alunos, visando a construção de uma cultura de trabalho colaborativo, em que todos atuem para a obtenção de objetivos comuns, pautando-se em relações não assimétricas, considerando-se que todos têm algo a aprender e a ensinar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. Debate: violência, mediação e convivência na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *O Salto para o Futuro*. Boletim 23. Brasília: MEC, 2005.
- ABRAMOVAY, M. et al. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Observatório de violência nas escolas. Brasília: UNESCO; MEC, 2006.
- ALARCÃO, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.
- BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Revista Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria, n. 22, 2003.
- BEYER, H. O. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, P. La esencia del neoliberalismo. *Revista Colombiana de Educación*, [S. l.], n. 35, 1997. DOI: 10.17227/01203916.5426. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5426>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA: educação profissional técnica de nível médio / ensino médio: documento base*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. O salto para o futuro. Boletim 17. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; PUC, 2006.
- CROCHÍCK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- CROCHICK, J. L.; CROCHICK, N. *Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva*. São Paulo: BENJAMIN Editorial, 2017.
- DIAZ, F. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador, BA: EDUFBA, 2011.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas-SP: Versus Editora, 2005.

GOMES, C. M. A. Softwares educacionais podem ser instrumentos psicológicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, n. 2, 2007, p. 391-401. Doi: 10.1590/S1413- 85572007000200016

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KOELHER, S. M. F. Violências nas escolas: a mediação do professor. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *O salto para o futuro*. Boletim 23. Brasília: MEC, 2005.

LUNARDI, M. L. Surdez: tratar de incluir, tratar de normalizar. *Revista Brasileira de Educação*, Santa Maria, v. 2, n. 26, p. 117-130, 2005.

MARTINS, M. J. D. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 18, n. 1, p. 93-105, 2005.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

SILVA, S. G. da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. *Psicologia Ciência e Profissão*, Conselho Federal de Psicologia, Brasília, v. 30, n. 3, p. 556-571, setembro 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0