

SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU – CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES ESPACIAIS DO DEFICIENTE VISUAL

Thiago Aires Silva¹

Vanilton Camilo de Souza²

Resumo: Esta pesquisa pretende discutir a construção de noções espaciais do deficiente visual (cegos e de baixa visão) e sua relação com o ensino-aprendizagem de Geografia por meio dos principais conceitos do teórico Pierre Bourdieu, a saber: *habitus*, capital social, capital cultural, violência simbólica etc. Para a realização dessa pesquisa se adotou uma abordagem de natureza qualitativa, onde se buscou, através de um levantamento bibliográfico, além de instrumentos para análise, fazer uma discussão sobre a influência social da deficiência, em especial da deficiência visual, diante de proposições de Bourdieu, nas relações de ensino-aprendizagem. Utilizou-se, para a coleta de dados, de entrevistas semiestruturadas com três alunos deficientes visuais, além de outros agentes presentes na escolarização desses sujeitos – docentes, gestores e pais. Tal instrumento proporcionou a produção de narrativas que, em determinada escala, ajudam a refletir sobre as proposições apresentadas pelo teórico em questão. Com base nas narrativas e em situações problemas, destacam-se os seguintes resultados: o fato dos alunos deficientes visuais sofrerem de “violência simbólica”, e pior, de reproduzi-la entre seus pares e entre aqueles não deficientes; a força do capital cultural, presentes nos alunos, atuando em duplo sentido: em alguns casos agindo como potencializadores na relação de ensino-aprendizagem e, em outros, criando barreiras nessa mesma relação; o peso do capital social para o desenvolvimento e permanência dos sujeitos deficientes visuais em escolas regulares; por fim, a formação de “*habitus*” presente no indivíduo, nos lares e, até, nas práticas cotidianas da escola. Tais resultados, levam a uma reflexão do encaminhamento que a inclusão escolar tem tomado na atualidade, também apontam para uma necessidade de políticas de inclusão escolar mais efetivas, além de parcerias entre universidade e comunidade escolar como um todo, na tentativa de amenizar as desigualdades e proporcionar o direito de cidadania.

Palavras-Chave: Deficiência Visual, Ensino de Geografia, Bourdieu, Inclusão Escolar.

Esboçando uma visão de educação: a inclusão escolar

As deficiências, de maneira geral, sempre foram discriminadas pela sociedade ao longo da história da humanidade. A narrativa historiográfica, dos indivíduos deficientes, nos revela um passado de segregação e exclusão por parte, essencialmente, dos não deficientes.

¹ Mestrando em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais – UFG. thiagosenshi@hotmail.com

² Professor adjunto do Instituto de Estudos Socioambientais – UFG. souzavanilton@ig.com.br

Bianchetti (1998), estabelece uma espécie de “plano de fundo” sobre a história dos considerados deficientes³. Segundo o autor, as manifestações discriminatórias com o indivíduo com deficiência surgem ainda no período primitivo, onde os povos nômades deixavam os mais fracos para trás. Percebe-se assim que, ainda hoje, há resquícios de uma cultura pré-história, onde se valoriza a máxima que “apenas os mais fortes sobrevivem”.

Contudo, distintos grupos sociais acabam estabelecendo variações culturais. É assim que a história do mundo antigo nos revela a dicotomia de paradigmas, a exemplo da sociedade Espartana e Ateniense, ainda na Idade Antiga. Segundo Mello e Costa (1995), enquanto na primeira existia uma supervalorização do corpo físico, onde o deficiente não tinha espaço e devia ser erradicado, na segunda sociedade a valorização estava no intelecto, na oratória.

Se na Idade Antiga a dicotomia estava entre corpo-mente, na Idade Média, com a ascensão da Igreja Católica, passou a ser entre corpo-alma. A diferença, para o moralismo religioso cristão da época, passou a ser sinônimo de pecado. Toma-se como exemplo os milagres de cura de Jesus Cristo descritos pelo Novo Testamento, o messias realizou 14 curas de deficiências distintas – 4 físicas, 4 visuais, 3 mentais, 2 auditivas e 1 múltipla. Ainda segundo o livro sagrado, Jesus curava libertando os sujeitos de seus pecados, sobre uma cura de um Paralítico, disse o Messias: “Ora, para que saibais que o Filho do homem tem na terra autoridade para perdoar pecados (disse então ao paralítico): Levanta-te, toma a tua cama, e vai para tua casa”. (BIBLIA SAGRADA, Mateus 9:2-7)

O cenário, na sociedade contemporânea, também não é muito melhor para o sujeito deficiente. Vivemos em um sistema produtivo capitalista, onde a funcionalidade do corpo, do trabalho por melhor dizer, é transformada em capital (MARX, 1985). Desta maneira o sujeito deficiente, inserido nessa sociedade e incapaz de produzir, é considerado improdutivo, de maneira pejorativa e discriminatória, como se afirmasse que ele não é capaz de oferecer utilidade ou contribuições para a sociedade.

³ Na literatura existe uma vasta coleção de terminologias que, de certa forma, refletem o contexto histórico na qual elas se encontram: deficientes, excepcionais, educandos com necessidades especiais, educandos especiais, portadores de deficiências, portadores de características especiais, portadores de necessidades educacionais especiais etc. Nessa pesquisa, como um todo, utiliza-se do termo deficiente por não considerar outra terminologia mais pertinente, pois, compreende-se também que esse termo reflete clareza de significado para o leitor, o que é importante para viabilizar a interpretação e aplicação das propostas apresentadas no decorrer do texto.

Assim como no percurso da evolução da sociedade no mundo, o sujeito deficiente, sofreu exclusão e discriminação, na história do Brasil esse processo ocorreu também de forma semelhante. Mazzotta (2011) destaca dois períodos na evolução da educação especial no Brasil: 1º de 1854 a 1956 – marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas e 2º de 1957 a atualidade – caracterizadas por iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Apesar de significativos avanços na evolução da educação especial no Brasil, somente a partir da década de 50, com iniciativas governamentais de âmbito nacional, o atendimento educacional aos deficientes foi explicitamente assumido pelo governo federal (MAZZOTA, 2011). Destaca-se, porém, que essas ações aparecem em um momento político tipicamente populista⁴. De fato, só se percebe uma maior preocupação com a Educação Especial com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, pela Lei nº 4.024.

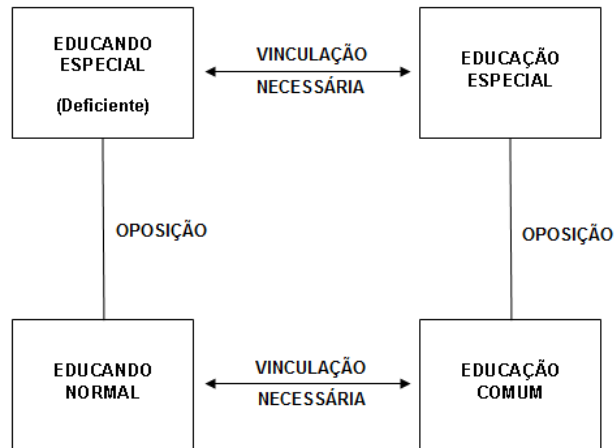
Essa Lei se tornou um marco legal na política brasileira, mas infelizmente não encerrou com a visão estática, ou dicotômica entre o ensino especial e o ensino regular (Figura 1). As novas Diretrizes (1961), no Título X, em seu artigo 88, já indicavam que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. O “no que for possível” favorece a conservação do sistema educacional da criança deficiente – a saber, da preferência dos Atendimento Educacionais Especiais (AEE) em detrimento da insuficiência de políticas inclusivas mais eficientes.

Passado uma década da LDBEN de 61, com a Lei n.5.692/71, ficou garantido atendimento especial aos sujeitos com deficiência. Atenta-se para o caráter dessa política pública que, como as anteriores, reforçava o crescimento das escolas especiais no Brasil.

A abundância de documentos sobre a educação especial ocorre em diversas esferas: internacional – a partir de agências multilaterais; federal – através do MEC, CNE e CEE; além das secretarias estaduais e municipais. Mesmo que por diferentes formas, o discurso inclusivo chega aos professores conduzindo valores, princípios, diretrizes e ações que devem ser divulgadas e adotadas.

⁴ O populismo compreende a um conjunto de práticas políticas no estabelecimento de uma relação direta entre as massas e um líder carismático. Surge no Brasil a partir de Getúlio Vargas, com a Revolução de 1930 (FAUSTO, 2000).

Figura 1 – Visão estática, ou por dicotomia, da relação entre o deficiente e a educação escolar.

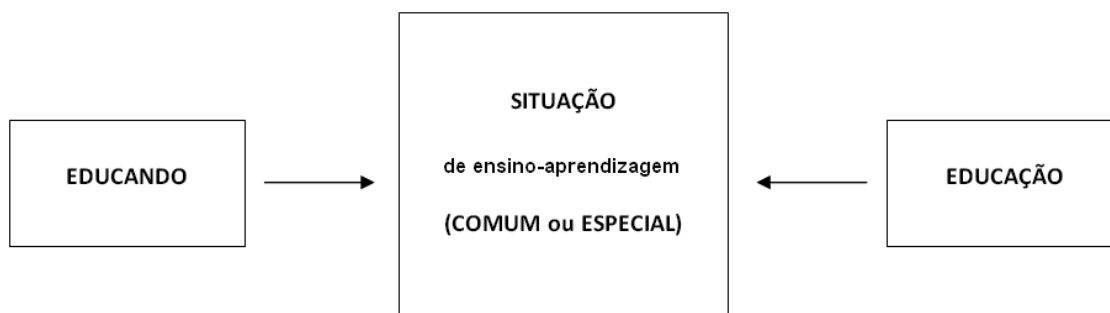


Fonte: MAZZOTA, 2011, p. 85.

A inclusão de alunos deficientes não deve ser entendida a partir do simples fato de colocá-los em classes comuns. Quando esse processo é pensado a partir da necessidade da alteração no paradigma da escola, reforçado por um processo de reforma escolar e conseqüente mudança do sistema educacional vigente, percebe-se que esta proposta está longe de se concretizar efetivamente no território brasileiro, mesmo considerando o avanço da legislação sobre o assunto.

A inclusão é um processo complexo quando se percebe que extrapola a ação sobre o sujeito deficiente. Ele sugere mudança de paradigmas, reformular ações políticas-pedagógicas, repensar o currículo e os métodos de avaliação, desenvolver métodos que respeitem as diferentes formas e ritmos de aprendizagem de cada educando, deficiente ou não. Sair da visão estática de educação e avançar para uma perspectiva dinâmica, por unidade (Figura 2). Nesse processo a inclusão refere-se à reintegração de sujeitos que, por alguma razão, foram marginalizados. Os deficientes não são os únicos que foram marginalizados e excluídos do sistema regular de ensino, a exemplo da EJA.

Figura 2 – Visão dinâmica, ou por unidade, da relação entre o deficiente e a educação escolar.



Fonte: MAZZOTA, 2011, p. 85.

Nessa perspectiva de inclusão destacam-se alguns questionamentos: Como o sujeito deficiente, em específico visual⁵, se coloca diante da construção de noções espaciais? Quais as limitações e avanços o deficiente adquire frequentando classes comuns de Geografia? Quais processos, subjetivos e/ou inconscientes, atuam sobre esses sujeitos? Como a comunidade escolar, de maneira geral, influenciam sobre as relações de ensino-aprendizagem das noções espaciais? Para apontar essas e outras considerações, esta pesquisa se fundamentará em reflexões de Pierre Bourdieu, a fim de compreender mecanismos intrassubjetivos que influenciam direta e indiretamente, nas relações pessoais, afetivas e, inclusive, cognitivas.

Metodologia

Para a realização dessa pesquisa, considerou-se como metodologia mais adequada a pesquisa de natureza qualitativa (OLIVEIRA, 1999). Para a coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de observação participante e entrevistas semiestruturadas, com o levantamento de narrativas sobre os problemas identificados. Lüdke e André (1986, p. 26 e 34) apontam que a “observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Ainda segundo os autores, a entrevista também “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados

⁵ A deficiência visual é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência: Cegueira (perda total ou pouquíssima capacidade de enxergar) e Baixa Visão (comprometimento do funcionamento visual dos olhos).

tópicos. [...] Pode, ainda, permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas [...]”.

A observação participante se refere “à observação procedida quando o pesquisador está desempenhando um papel participante estabelecido na cena estudada” (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1994, p. 251). Desta forma, pretendeu-se não só observar os mecanismos e processos intrassubjetivos atuantes no processo de ensino-aprendizagem e construção de noções espaciais dos alunos deficientes visuais, mas discutir e encontrar, junto aos docentes de geografia e gestores, alternativas que potencializem o ensino e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A observação, mais que uma técnica de coleta de dados, atuou como um instrumento extremamente útil para “descobrir” aspectos novos do fenômeno estudado – no caso, a forte ação do *habitus* de Bourdieu na construção de noções espaciais dos deficientes visuais.

Já a entrevista semiestruturada, compreendida como “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146), contribuíram para a construção de narrativas que serviram, além de registro, como uma ferramenta de análise das ações do *habitus* no cotidiano dos alunos deficientes visuais, assim como contribuíram também para reflexões sobre as dificuldades e avanços metodológicos sobre a questão do ensino inclusivo com deficientes visuais e as noções espaciais desses sujeitos, assim como seus avanços e entraves.

Para a condução da pesquisa, realizaram-se narrativas com três sujeitos⁶ deficientes visuais – uma aluna do 6º ano, baixa visão, 15 anos, matriculada em escola da rede privada (Aluna A, escola 1); um aluno do 5º ano, cego, 13 anos, matriculado em uma instituição da rede pública municipal (Aluno B, escola 2); um aluno do 8º ano, cego, 20 anos, matriculado na Escola de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola estadual (Aluno C, escola 3), ambos os alunos em instituições de ensino de Goiânia. Somam-se a esses documentos as narrativas de alguns coordenadores pedagógicos, diretores e professores que atuam nas escolas que os sujeitos deficientes estão inseridos.

Tanto a observação participante, quanto a entrevista semiestruturada, auxiliaram a análise e compreensão de algumas ações e comportamentos, conscientes ou não, dos alunos deficientes visuais.

⁶ Com a intenção de resguardar o anonimato dos alunos serão denominados de alunos A, B e C, conforme a ordem que foram entrevistados em suas respectivas instituições de ensino.

Para melhor sistematização e análise dos dados obtidos, esse trabalho estruturase em mais duas partes: a primeira se propõem em discutir o *habitus* de Bourdieu nas práticas escolares – de modo a influenciar no sucesso ou fracasso da inclusão escolar, assim como na construção das noções espaciais, e na segunda parte analisar-se-á as possibilidades do *habitus* na construção de noções espaciais no sujeito deficiente – atuando em ações e decisões específicas, interferindo inclusive nas relações de ensino-aprendizagem e, de forma mais específica, na construção de conceitos.

Violência simbólica – mecanismo sociocultural dentro do espaço escolar

O interesse político-ideológico em trabalhar frente às pesquisas de Pierre Bourdieu advém do fato desse teórico desenvolver seu trabalho como uma proposta de superação aos antigos embates entre as correntes da fenomenologia e estruturalismo. Sobre os avanços desse autor, destaca Ortiz (1994, p. 8):

A antiga polêmica entre subjetivismo e objetivismo emerge [...] como um ponto central para a reflexão de Bourdieu; para resolvê-la, explicita-se um outro gênero de conhecimento, distinto dos anteriores, que pretende articular dialeticamente o ator social e a estrutura social. A este tipo de abordagem epistemológica Bourdieu chama de conhecimento praxiológico.

Não se considera as estruturas sociais, onde a instituição escolar seria um espaço de disseminação cultural, como sendo o único componente para a compreensão das ações no universo escolar. Não se acredita que os agentes constituintes da comunidade escolar, carregados de forças de transformação, possam agir em completa autonomia das estruturas sociais mais gerais. Assim, este trabalho se referencia em Bourdieu ao pensar que esses dois campos, da estrutura social e os atores sociais, se influenciam mutuamente ao (re)configurar um espaço singular. É sobre esse espaço que esta pesquisa se debruça agora, na tentativa de compreender como se dá a construção das noções espaciais dos sujeitos deficientes visuais.

Trabalhar a inclusão pode ser um desafio, e nesse sentido pode parecer que a padronização dos alunos ajuda para o “controle” e “disciplina” de uma sala de aula, ou mesmo, contribui para o ensino-aprendizagem de terminado conteúdo. Entretanto, poderia se questionar sobre esse tipo de atitude e as limitações que ele causa em todo o processo de aprendizado. Infelizmente, a escola tende a atuar no sentido de planificação para que todas as pessoas sejam iguais. Segundo Guimarães (1985, p. 66),

A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade.

Sem dúvida não faz parte da inclusão a absoluta submissão, mas sim a autonomia, ou seja, a independência do indivíduo frente aos desafios que a própria diversidade entre os sujeitos proporcionam. É comum os professores criarem a idealização de um aluno perfeito, como o “Emílio” de Rousseau (CALLAI, 2007), e depois se decepcionarem frente a realidade óbvia: não existe aluno, professor ou pessoa perfeita. Todos possuem limitações e dificuldades. É nesse ponto que o professor deve atuar como um mediador.

Se a tendência é sempre para a padronização, vale ressaltar o mito de Procusto, da mitologia grega. Nessa famosa alegoria, Procusto era um assaltante de viajantes que os submetia a um rigoroso teste: os deitava em um leito, aqueles que fossem maiores que sua medida eram amputados, os que fossem menores eram esticados (GRIMAL, 2005). O curioso dessa história é que se pode usá-la como uma parábola para o assunto desse trabalho, a saber: sobre a intolerância diante da diversidade, na necessidade da normalidade a qualquer preço. Será que os professores de Geografia, ao lidar com a inclusão escolar, não estão amputando ou esticando alguns alunos para que se “encaixem” e se tornem mais parecidos aos demais? Seria esse o objetivo da inclusão? Esse tipo de agressão ocorre apenas com os alunos deficientes? Respeita-se o ritmo e a forma de aprendizagem de cada sujeito inserido na escola? Como é conduzido a construção de conceitos e, de maneira mais específica, das noções espaciais em sujeitos deficientes visuais? Essas questões são complexas e não muito simples de responder.

Se existe o desejo da “padronização”, devemos apontar que existe também uma outra dimensão, uma perspectiva a ser levada em consideração ao tentar entender a construção de noções espaciais e na qual, esse estado de similitude, não pode ser concretizado: o dos mecanismos subjetivos, produtos de fatores socioculturais.

Ao pensar a instituição escolar, não podemos lhe imaginar apenas como uma reprodutora das estruturas sociais que, por si só, não permitem conceber uma homogeneidade absoluta. Mesmo com a forte atuação das políticas educacionais – por meio dos parâmetros, leis e currículo constituído –, não se pode desconsiderar a autonomia dos sujeitos da comunidade escolar. Esses, como seres humanos, são dotados de inteligência e vontade, seja na forma individual ou grupalmente, são ativos

frente às imposições da instituição por meio de suas ações, conscientes ou não (BORDIEU, 2007a).

Assim, ao pensar a inclusão escolar e a formação de noções espaciais, destaca-se o fato desses sujeitos sofrerem com uma série de limitações em seu processo de ensino-aprendizagem (ver MANTOAN, 2011; GÓES, 2010; BIANCHETTI, 1998; FÁVERO; 2008 e SÁ [et. al]). Contudo, no meio de tantas barreiras postas aos deficientes visuais, ocorre também uma “Violência Simbólica”, tanto de forma intrínseca nas práticas escolares de maneira geral, como nas aulas de Geografia de forma mais específica. Bourdieu (1989) compreende a Violência Simbólica como um duplo arbitrário: ao mesmo tempo que é uma imposição de símbolos e significados, incorpora essa imposição como legítima, ou seja, como algo verdadeiro e essencial nas relações humanas. Nessa perspectiva a violência simbólica assume um caráter reprodutor de mais violência simbólica, pois ao mesmo tempo que significa, estigmatiza, também se legitima, se autentica como verdadeira. Forma-se como aparelho de conservação e reprodução das diferenças sociais em todas as atividades humanas, entre elas a educacional. Enquanto os grupos dominantes evocam e criam a violência simbólica, os grupos dominados são os que mais sofrem com ela.

Segundo o autor, a violência simbólica é reproduzida nos e pelos grupos sociais por meio do *habitus*, na legitimação não consciente das diferenças sociais e, conseqüentemente, na formação de classes sociais (BOURDIEU, 1989). De acordo com autor, o *habitus* é:

gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivas do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais (BOURDIEU, 1990, p.149).

Dessa maneira o *habitus*, como conjunto de dispositivos que remetem a ações desprovidas de intencionalidade, é permeado por símbolos e significados herdados pelo meio do qual o sujeito está inserido. Contudo, junto ao *habitus* há também a assimilação de símbolos sociais que categorizam, estigmatizam e condenam certas ações, valores, crenças, indivíduos etc. Conjunto simbólico esse que vai ser chamado de “Violência Simbólica” por Bourdieu (1989).

Esse evento é exemplificado em todas as escolas que se fez a visita, onde a violência simbólica era notoriamente perceptível, vide algumas narrativas:

Coordenadora Pedagógica (Escola 1): [...] Às vezes eu tenho dó, faz 3 anos que ela continua na mesma série e, na maioria das aulas, os professores não oferecem muita assistência. Só agora ela está recebendo um tratamento diferenciado.

Professor (Escola 2): Não somos treinados para trabalhar com esse tipo de pessoa [deficiente]. O que acontece aqui é que eles ficam em uma sala ambiente, ali eles podem aprender mais.

Coordenador Pedagógico (Escola 3): Temos um professor especialista⁷ para lidar com os alunos especiais. [...] não é possível atender a todos os alunos de forma diferenciada.

Na primeira escola a coordenadora revela, através de sua narrativa, um sentimento de piedade, sua expressão “eu tenho dó” conota uma ideia de incapacidade, como se fosse negado ao sujeito deficiente visual à capacidade de realizar tarefas como os demais alunos não deficientes. Nessa mesma fala, se pode notar também outros dois entraves na aprendizagem de noções espaciais desse aluno: o despreparo dos professores para lidar com esse tipo de situação e, como dito anteriormente e ainda presente na maioria das escolas, a visão do ensino apartado, diferenciado, como sendo o melhor para um sujeito deficiente. Em relação à construção das práticas espaciais, essa aluna possui sua aprendizagem prejudicada no momento em que a comunidade escolar não a vê como potencialmente capaz, quando ela não é alvo de planejamento e é inserida nas atividades coletivas.

O segundo relato, de um professor que possui em duas de suas turmas alunos deficientes visuais, não apresenta resultados diferentes da narrativa anterior. Nesse caso, o professor sente-se incapaz, transferindo para outro profissional e ambiente, a esperança do sucesso escolar de alunos deficientes. Nesse caso, percebeu-se, ainda mais do que nos demais, um distanciamento na relação professor-aluno. Segundo o professor regente “ali eles podem aprender mais”, o “ali” aponta para um espaço bem diferente do “aqui”, ali é o outro responsável, “não eu”. Sem dúvida o professor de Geografia é um potencializador na construção das noções espaciais do deficiente visual, isso se concretiza no momento em que ele, o docente, se coloca como mediador entre o conhecimento científico e conhecimento cotidiano do aluno (CAVALCANTI, 2005 e VIGOTSKI, 1998). Nesse sentido, a construção de noções espaciais é prejudicada quando o professor de Geografia, como do exemplo, afasta-se da responsabilidade de atuação, do encargo de agente ativo no processo de ensino-aprendizagem do deficiente visual.

⁷ Na sala do aluno C há uma profissional, além da professora regente da turma, contratada pela Secretária Estadual de Educação, especializada e responsável pelo suporte pedagógico do aluno.

Por último, e não muito distinto, a terceira narrativa, de um coordenador pedagógico, aponta para a existência do professor especialista, onde apenas o professor regente não seria capaz de lidar com todas as situações problemas de sua sala de aula, ainda mais se nela tiver um “aluno especial”. Mazzota (2011, p. 79), alerta sobre a dificuldade de conciliar um “modelo clínico” ou “médico-psicológico” com um “modelo de educação”. Tais modelos, evidenciados com presença do “professor especialista”, reforçam a categorização, a classificação, além de revelarem fortes evidências que a educação, nesses lugares, ainda acontece através de um “modelo clínico ou terapêutico”, assumindo outros sentidos além do educacional. Vigotski (1997, p. 81) também faz forte crítica à escola especial, que a chama de “cultura sensorial”, de “ortopedia psicológica”⁸. A grande dificuldade posta aqui, em relação à construção de noções espaciais, é que o “professor especialista” é muito mais um “médico” do que um “professor”, sua especialidade está muito mais centrada no “problema” da deficiência no que na necessidade de desenvolver habilidades e/ou construção de conceitos mais gerais. Esse profissional, em sua maioria, também não é formado em uma área específica, não é um licenciado em Geografia, por exemplo.

Percebe-se, em todos esses casos, certo desapego com o sujeito deficiente visual - não no sentido afetivo, emocional, mas no sentido educacional mais amplo. Ao contrário do que deveria ocorrer, das novas situações problemas instigarem avanços formativos para os professores, o que houve foi uma transferência de responsabilidade, afastando os docentes da experiência do novo, do diferente e, na pior das hipóteses, aumentando o fosso na relação entre o professor e o aluno deficiente visual. Tais indícios contrariam a indicação de Libâneo (1994), que sugere que o professor deve utilizar-se de aula participativa, com conteúdos significativos para os alunos, isto é, expressivos, interessantes, que incluem elementos do cotidiano dos alunos.

Também se observou, durante as visitas nas três instituições alvo da pesquisa, os sujeitos deficientes visuais em seu momento de lazer, ou seja, durante o “recreio”. Em duas dessas instituições, os indivíduos deficientes visuais não se relacionavam efetivamente com o grupo dos não deficientes, eles caminhavam para ir ao banheiro ou se acomodavam frente à porta de suas salas. Apenas em um caso, da escola estadual, o aluno interagiu com outros alunos não deficientes, sendo que este se encontrava na sala com o “professor especialista”.

⁸ Há uma forte crítica sobre a visão clínico/terapêutico da Educação Especial por teóricos, como por exemplo: Marcos Mazzotta (2011), Mônica Kassar (2004) e Maria Teresa Mantoan (2004).

Diante dos fatos explicitados, compreende-se que a violência simbólica, quando relacionada à deficiência, torna-se uma “faca de dois gumes”, pois ao mesmo tempo que condena esse grupo, o exclui de certas atividades e de relações sociais, esquece-se que ela, a deficiência, é um fato que não se restringe a camada social mais pobre, mas pelo contrário, é aleatória, afligindo principalmente os grupos mais abastados que, histórica e socialmente, depositam sobre seus descendentes a expectativa do sucesso profissional e social. Elucida-se esse evento com o caso da aluna A, matricula em uma escola particular de Goiânia, que apresenta maiores condições de recursos, capital e acesso a serviços em comparação aos outros entrevistados. Contudo, por apresentar baixa visão ainda não aprendeu o sistema Braille, pois, com negação, seus pais recusavam colocá-la em atendimento especial. Sendo esse o fato da coordenadora dessa escola expressar um sentimento de piedade e, de certa forma, respirar aliviada com o atendimento especializado no contraturno da aluna.

É importante destacar também, a partir do exposto, que o *habitus* está em constante formação nos indivíduos, tendo em vista que depende das interações do meio no qual está inserido e de suas disposições para incorporar novos dispositivos. Nesse caso, evidencia-se o ambiente familiar como o primeiro espaço de interação e formação do *habitus*, além de outros, a exemplo das instituições religiosas e, principalmente, a escola (SOUZA, 2012).

O sujeito deficiente visual e a reprodução das desigualdades

Como visto, são vários os mecanismos sociais presentes na escola que influenciam, direta ou indiretamente, nas relações de ensino-aprendizagem dos deficientes visuais e, de maneira mais específica, na construção espacial desses sujeitos. Nesse momento, delinearemos alguns exemplos de como fatores socioculturais, internalizados pelos sujeitos deficientes, agem radicalmente também sobre sua aprendizagem, sobre suas ações e decisões.

Ao conversar com a Aluna A, percebeu-se a existência de uma forte violência simbólica de origem familiar. Tais mecanismos resultaram, inclusive, em que a aluna não desenvolvesse o aprendizado do sistema Braille, pois como não havia aceitação na própria família sobre sua deficiência, essa aluna também não se reconhecia como deficiente visual, o que resultava que a estudante, durante as aulas que professores copiam conteúdos no quadro, fingisse que também via e escrevia no caderno.

Aluna A: [...] eu copio tudo do quadro.

Pesquisador: O professor lhe ajuda a copiar?

A: Não. Copio sozinha.

No caderno da aluna se encontrava rabiscos – hora em círculos, hora apenas linhas. Os professores expuseram que esse é um “costume” da aluna, inclusive disseram que incentivavam porque, assim, ela se sentia melhor.

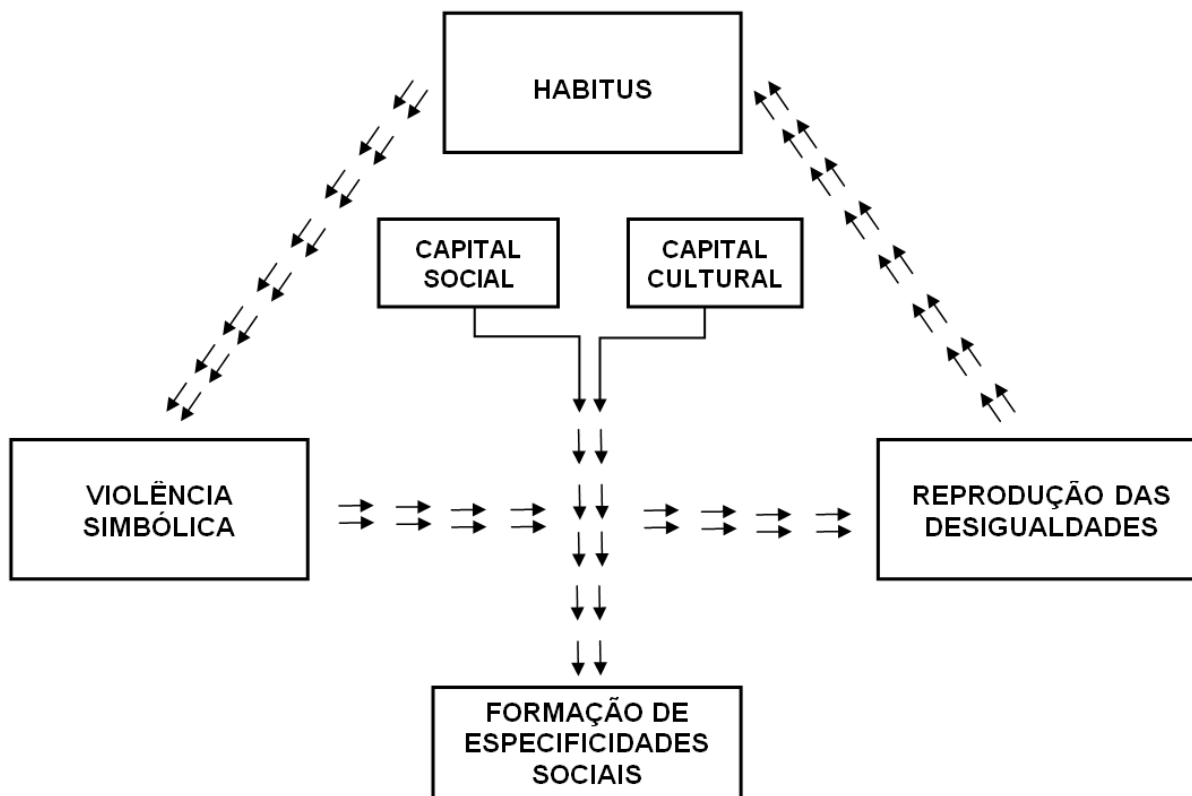
Pesquisador: Como é a “Aluna A” em suas aulas?

Professor de Geografia (Escola 1): A “Aluna A” é até participativa, vive trazendo exemplos do seu dia a dia [...], mas não consegue aprender conceitos mais abstratos como o de espaço e lugar.

Destacamos que a “Aluna A” está inserida em uma turma de 6º ano e, no planejamento anual do professor, consta o ensino de conceitos estruturantes da Geografia, tais como: espaço, território, lugar, paisagem, região. Contudo, segundo a narrativa do professor, a impressão que se tem é que os conceitos são dados de forma acabada. Segundo a proposta histórico-cultural, a construção do conceito deve ser elaborada através de uma relação dialógica, em uma “negociação de significados”. Apresentar um conceito pronto é caminhar contra a ideia do aluno ativo no processo de ensino aprendizagem (CAVALCANTI, 2005). Segundo a mesma narrativa do professor, a aluna se apresenta participativa, trazendo exemplos para a sala de aula, acredita-se que para a formação de noções espaciais, o docente deve atuar nesses conhecimentos cotidianos, ele deve operar como mediador, confrontando-os com os saberes científicos a fim de criar comparações, generalizações e, por fim, ampliações (CAVALVANTI, 2005 e VIGOTSKI, 1998).

Imagina-se duas crianças deficientes, ambas nasceram cegas, estudam na mesma escola e vivem sobre estruturas familiares semelhantes, ou seja, participam e compartilham de uma violência simbólica semelhante. Contudo uma apresenta bom rendimento escolar e social enquanto, a outra, restringe-se a pequenos progressos e apresenta muitas dificuldades. O que há de diferente entre essas duas crianças? Por que uma se desenvolve com mais “facilidade” enquanto a outra não? Bourdieu, além dos conceitos de “violência simbólica” e “*habitus*”, elabora outros dois conceitos responsáveis, segundo ele, pelas especificidades sociais: capital social e capital cultural (Figura 3).

Figura 3: Rede de relações entre os principais conceitos de Pierre Bourdieu.



Organizado pelo autor, baseado em Bourdieu (1989; 1990; 1998a; 1998b)

Tanto o capital social, quanto o capital cultural seriam responsáveis por, hora ou outra, romper com o fluxo de reprodução das desigualdades e atuarem, em grande medida, como formadores de especificidades sociais, com a ascensão, por exemplo, de sujeitos de uma classe social para outra classe ascendente. Entende-se por capital social o conjunto de relações sociais que o indivíduo possui, real ou potencial (BOURDIEU, 2007b). Já o capital cultural é compreendido como o conjunto das qualificações intelectuais transmitidas pela família – em um primeiro momento, ou produzidas pelo sistema escolar – no segundo momento (BOURDIEU, 2007c).

O capital social influencia nos processos de escolarização dos deficientes visuais e na construção de noções espaciais na medida em que, esses sujeitos, integram redes maiores, mais influentes (dominantes) de poder simbólico. Assim, através do acesso a essas redes, são capazes de dar saltos quantitativos na escala social e qualitativos na escala educacional. Já a distância entre o capital cultural, produzido pela família e escola, e aquele exigido por grupos e classes dominantes, são responsáveis por determinar maiores ou menores possibilidades de sucesso escolar. Filhos de pais mais

bem instruídos, por exemplo, possuem acesso a bens culturais (livros, quadros, filmes etc), a conteúdos extracurriculares (música, língua estrangeira) e serviços culturais (cinema, teatro, esporte) que potencializam as probabilidades de sucesso escolar.

Para elucidar o exposto, observa-se o exemplo do Aluno C: ele é membro ativo da Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás (ADVEG) que, por meio desse grupo social do qual se identifica e faz parte, o aluno consegue acessar a serviços, lugares e relações sociais que os demais alunos sujeitos dessa pesquisa não almejam. Essa “vantagem social”, respaldada também em sua experiência cotidiana, lhe proporciona maior autonomia e, conseqüente, desempenho escolar se comparado com os demais. Tal vantagem social foi potencializada pelo aprendizado do sistema Braille (insistência de sua família), que lhe proporcionou um maior arsenal cultural, de conhecimento sistematizado e, conseqüentemente, de compreensão de mundo.

Pesquisador: Algum professor seu conhece o sistema Braille?

Aluno C: Não, eu copio a matéria na máquina que escreve em Braille. A “suporte” me ajuda às vezes... Os livros eu pego na CAP⁹

P: A suporte sabe Braille?

C: Escreve bem, mas lê devagar [risos]. Às vezes ela usa minha máquina para anotar algo “pra” mim.

Podemos elucidar, como exemplo de emancipação que o conhecimento de noções espaciais podem evocar aos alunos deficientes visuais, o fato de serem capazes, dentro de suas respectivas unidades escolares, de se deslocarem com autonomia, sem o auxílio de outra pessoa. Quando questionados como faziam para andarem na escola responderam:

Aluna A: Eu conheço o caminho. Estudo aqui desde que era criança.

Pesquisador: Mas e se mudarem algo no caminho? Como você faz?

A: As vezes me avisam, né? Outras vezes me viro sozinha.

B: A tia (professora) me ajuda.

P: E ao banheiro? Ela também vai com você?

B: (risos) Não, né? Ela me leva só até a porta, de lá eu vou sozinho.

P: Então você sabe onde é o banheiro?

B: Claro, né?

P: Me explica onde é? Preciso ir lá também.

B: (...) Fica depois da sala da tia Tatiane¹⁰, perto da secretaria.

⁹ O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/GO) é gerenciado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE). O apoio para realização de tal convênio advém do Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV), com sede no estado de Goiás.

¹⁰ Nome fictício.

P: Nesse ou no outro pavilhão?

B: No outro (...)

C: A gente se acostuma, aprende a andar sozinho.

P: Foi difícil se acostumar?

C: Nos primeiros dias sim, sempre vinha alguém me ajudar. Mas hoje não preciso, ando por toda a escola sozinho.

P: Mas você pede ajuda quando tem problemas?

C: Não preciso, na sala eu tenho a apoio para me ajudar.

São fragmentos de narrativas que revelam a autonomia que o conhecimento do espaço vivido pode proporcionar ao deficiente visual. Nas falas, percebe-se que a emancipação de deslocamento do deficiente visual em um determinado espaço é um processo decorrente da adaptação mediada através da construção mental do espaço conhecido. O depoimento do aluno B ao ensinar o caminho do banheiro confirma, inclusive, que as noções espaciais são fruto de uma construção subjetiva, ou seja, da percepção de elementos que se destacam para o sujeito e são evocados pela sua memória. De uma construção no início mediada, como na narrativa do aluno C, mas que depois pode ser alcançada de forma autônoma.

Conclusão

Compreende-se que para entender o aprendizado de alunos deficientes visuais, conseqüentemente da construção de noções espaciais por esses sujeitos, deve-se atentar para as dimensões cognitivas, pessoais, políticas, culturais e, principalmente, sociais. São várias as tramas que influenciam, diretamente ou indiretamente, real ou potencialmente, o desenvolvimento de conceitos, habilidades e valores sobre o indivíduo deficiente.

Por meio dos conceitos de Bourdieu percebemos, principalmente, que as dificuldades na construção de noções espaciais, por exemplo, mais que psicológico, seriam um problema sociocultural. Estariam relacionados a essa construção elementos constituintes como o “capital social” e o “capital cultural”, além dos mecanismos de reprodução social, como a “violência simbólica” e o “*habitus*”.

Os sujeitos entrevistados apontaram elementos que elucidam ações subjetivas, atos que influenciam, ainda que inconscientemente, nas aulas de Geografia e, de forma mais específica, na construção de noções espaciais. Todos os três alunos participantes dessa pesquisa possuíam uma defasagem em relação à idade-série. A perspectiva

histórico-cultural explica que esses sujeitos não estão “atrasados” no processo de escolarização, em detrimento sua idade, por causa de sua deficiência, mas pelo precário processo de mediação oferecido pela escola, pela carência na comunicação e socialização do professor-aluno e aluno-aluno. Com insuficiente estímulo e situações problemas proporcionado pelo meio social, esses sujeitos pouco se desenvolveram, ou se desenvolveram diferentemente das expectativas da comunidade escolar (VIGOTSKI, 1998).

Segundo Bourdieu (2007a, p. 58), “ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar, [...] a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima”. Constatou-se, ainda hoje, que as ações educacionais, permeadas de mecanismos de estratificação sociocultural, “transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’” (BOURDIEU, 2007a). Os alunos entrevistados e observados nesta pesquisa estão em uma posição de risco, marginalizados em uma escola que, sobre a bandeira da inclusão, ainda atua como uma espacialidade na qual se exerce a expulsão. Dessa forma, a aprendizagem de noções espaciais dos sujeitos deficientes visuais, a partir das aulas de Geografia, estão limitadas por estruturas sociais, reproduzidas na escola, e por mecanismos intrasubjetivos, que atuam como obstáculos nessa construção.

Acredita-se que no momento em que a escola atua como espaço privilegiado de estratificação social, os professores, familiares e gestores também passam a ser investidos de imenso poder: podem promover a ascensão (integração/inserção /inclusão) do aluno deficiente, ou então, a sua estagnação. Tudo depende da compreensão que esses possuem da realidade e, sem dúvida, de suas escolhas.

BIBLIOGRAFIA

BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes**. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M (orgs.). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BIBLIA SAGRADA. **Nova Versão Internacional (NVI)**. Editora Vida, 2001.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007a. pp. 39-64

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007b. pp. 65-70

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007c. pp. 71-80

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 5.692, de 11 de agosto de 1971.

CALLAI, Helena Copetti. O Emílio, de Rousseau: Contribuições para o estudo do espaço e da Geografia. In: CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2007. pp. 20 - 37

FÁVERO, Eugênia A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial?. In: MANTOAN, M. T. E (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp.17-27.

GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R. et al (org). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**; tradução de Victor Jabouille – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

GUIMARÃES, Áurea M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papyrus, 1985.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografía: métodos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1994.

- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. . **Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva**. In: Roberta Gaio; Rosa G. Krob Meneghetti. (Org.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 1ed.Petropolis: Vozes, 2004, v. 1, pp. 79-94
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985, v. I, t. 1.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no estado de São Paulo**. Tese (Dourado): FEUSP, 1989.
- MELLO, L. I. A.; COSTA, L. C. A. **História antiga e medieval**. São Paulo: Scipione, 1995.
- OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, Monografias, dissertações e testes**. São Paulo : Pioneira, 1997.
- ORTIZ, Renato. A Procura de uma Sociologia da Prática”. In: BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo, Ática, 1994, pp. 7-36. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.
- SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual [Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado]**. Curitiba: Cromos; Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007
- SOUZA, V. C. **A noção de *habitus* em Bourdieu mediando a prática dos professores de Geografia**. *Temporis(ação)* (UEG), Cidade de Goiás, v. 1, pp. 231-250, 2002
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIGOTSKI, Lev. Smenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org(s). Michael Cole [et al]. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Fundamentos de defectología. Obras Escogidas, Tomo V**. Visor: 1997.