

# VIVÊNCIAS DE EDUCANDOS CEGOS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE BELÉM DO PARÁ

*EXPERIENCIAS DE ESTUDANTES CIEGOS EN ESCUELAS PÚBLICAS ESTATALES DE BELÉM DO PARÁ*

*EXPERIENCES OF BLIND STUDENTS IN STATE PUBLIC SCHOOLS IN BELÉM DO PARÁ*

*EXPÉRIENCES D'ÉLÈVES AVEUGLES DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES DE L'ÉTAT DE BELÉM DO PARÁ*

---

Amélia Maria Araújo Mesquita\* 



Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro\*\* 

## Introdução

O presente artigo aborda as vivências de educandos cegos matriculados nos anos finais do ensino médio de escolas da rede estadual de ensino de Belém do Pará, mediante a compressão da escola como espaço vivido. A pesquisa apresenta os resultados empíricos (resultados finais) da dissertação de mestrado. É importante destacar que o acúmulo de estudos científicos a respeito da inserção de alunos com deficiências no ensino regular é não só desejável, mas fundamental, pois, se por si só, o ensino no âmbito da educação básica já é permeado por muitas dificuldades e entraves, a realidade daqueles que possuem deficiências, como a visual, na escola apresenta desafios muito maiores.

Mendes (2010) afirma que atualmente a realidade da educação de crianças e jovens com deficiência no Brasil se caracteriza por um sistema dual, no qual, por um lado, existe um forte sistema assistencial filantrópico (com patrocínio do poder público) e, do outro lado, encontra-se um sistema educacional debilitado, fragilizado, que precisa de várias mudanças relativamente à educação das pessoas com deficiência.

---

\* Universidade Federal do Pará.

\*\* Universidade Federal do Pará.

Nesse sentido, a inclusão e a exclusão escolar são fatores que estão relacionados com a escola, mesmo quando não resultam de sua ação deliberada, por isso é importante considerar os condicionantes do processo de inclusão frente à necessidade de revisão de conceitos e definições, que muitas vezes acabam culpando única e exclusivamente a escola, no contexto de visões negativas enraizadas na sociedade.

É justamente essa compreensão a respeito da escola e das diversas relações que a compõem que está na base da utilização da concepção de espaço vivido, como aqui proposto, enquanto ferramenta teórica indispensável à interpretação da realidade dos educandos cegos na escola. Segundo Gomes (2003, p. 317), “[...] o espaço é cotidianamente apropriado pelos grupos sociais [...]. Assim, olhar o espaço sob um ângulo objetivo e generalizador é arriscar deixar de lado toda uma série de aspectos que dão sentido e espessura a ele [...]”. A concepção de espaço vivido valoriza a experiência dos sujeitos, o seu cotidiano e as especificidades que o preenchem.

Para Lefebvre (2013), o espaço vivido consiste numa dimensão do espaço social, que é caracterizado por meio da triplicidade: *Percebido, Concebido e Vivido* (prática do espaço - representação do espaço – espaço de representação), que são um conjunto de dimensões indissociáveis do espaço. Lefebvre (2013) ressalta ainda que os espaços de representação, ou espaço vivido, são aqueles dos habitantes, onde as transformações e os conflitos acontecem.

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

Segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 15), “a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão [...]. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou accidentais”.

Já a baixa visão, de acordo com os autores, apresenta complexidade “devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais [...]. Na avaliação funcional da visão considerasse a acuidade visual, o campo visual e o uso eficiente do potencial da visão” (Sá; Campos; Silva, 2007, p. 16).

Silva (2014) realça que a deficiência visual não provoca alterações nas potencialidades dos educandos, as relações na escola podem ser desenvolvidas e estimuladas, já que o educando com deficiência visual pode responder significativamente aos estímulos que os rodeiam. E é neste sentido que se apresenta a questão central da pesquisa: Como os educandos cegos matriculados no ensino médio da rede estadual de ensino de Belém do Pará representam suas vivências na escola?

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

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

## Metodologia

Metodologicamente, a pesquisa é caracterizada pela abordagem qualitativa do tipo descritiva e exploratória. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a abordagem qualitativa corresponde a “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Além desses elementos associados à pesquisa qualitativa, outro componente central da metodologia aplicada nesta investigação é referente ao tipo de pesquisa escolhido – exploratória e descritiva.

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

A pesquisa, assim caracterizada por sua abordagem qualitativa, bem como por sua natureza descritiva e exploratória, buscando alcançar a maior profundidade e organização possíveis, visto aqui como essenciais ao alcance de seus objetivos, dispõe de uma diversidade de procedimentos metodológicos, com fins específicos, sequência predeterminada e agrupada em duas etapas, como disposto no quadro 1.

**Quadro 1** – Etapas e procedimentos da pesquisa

<b>ETAPA 1 PROCEDIMENTOS</b>	<b>ETAPA 2 PROCEDIMENTOS</b>
• Levantamento bibliográfico	• Definição dos educandos e escolas
• Levantamento documental	• Entrevistas com educandos cegos
• Contato com as instituições	• Análise e sistematização dos dados

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Os procedimentos metodológicos deste trabalho (Quadro 1) estão organizados em duas etapas e três procedimentos para cada uma das etapas, descritos a seguir:

- Levantamento bibliográfico: com a finalidade de aprofundar a fundamentação teórica sobre os principais conceitos inerentes à problemática da pesquisa, como os de Espaço Vivido, Educação Inclusiva, Deficiência Visual, Espaço Escolar e Escola.
- Levantamento documental: alguns dos documentos de maior destaque quanto ao seu uso na pesquisa foram: Censos escolares (INEP, 2017, 2018, 2019); Censo Demográfico Brasileiro (Brasil, 2010); Lei nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(Brasil, 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

- Contato com as instituições: Esse procedimento ocorreu mediante entrega de ofício na Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC para saber das escolas com matrículas (quantitativo) de educandos cegos e as escolas.
- Definição dos educandos e escolas: Foram selecionados três alunos cegos matriculados nas escolas previamente definidas.
- Entrevistas com educandos cegos<sup>1</sup>: Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas com três educandos cegos nas escolas.
- Análise e sistematização dos dados: Foram feitas as sistematizações de todos os dados coletados, a fim de alcançar os objetivos dessa pesquisa em que consiste de forma ampla nas vivências de educandos cegos na escola.

Um aspecto relevante da análise e sistematização dos dados coletados, especialmente no tocante às entrevistas, refere-se à técnica da análise de conteúdo, aqui utilizada segundo as definições de Franco (2005) e Bardin (1977). A análise de conteúdo se constituiu de três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A pesquisa seguiu essa linha de organização para as análises das entrevistas e para os debates estabelecidos por meio dos referenciais teórico-metodológicos. Foram seis as categorias de análise: acessibilidade arquitetônica, acessibilidade pedagógica, acessibilidade atitudinal, afetividade, aprendizagem e melhoria na condição de vida.

Além da introdução e da metodologia, o artigo está estruturado em 5 tópicos de análises. O primeiro tópico, denominando “o espaço vivido do educando cego no contexto da inclusão escolar”, discute aspectos teórico-conceituais do espaço vivido, bem como, da inclusão de educandos cegos na escola regular. O segundo tópico, intitulado “o educando cego em Belém

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFPA, sob o número do parecer: 4.432.385. Com isso, as entrevistas com seres humanos puderam ser realizadas.

do Pará”, apresenta Belém como lócus da pesquisa (dados do INEP, do IBGE e da Rede Estadual de Ensino de Belém/PA).

O terceiro tópico, identificado “educandos cegos: conhecendo e reconhecendo os sujeitos da pesquisa”, destaca os alunos cegos entrevistados. O quarto e o quinto tópicos, denominados “entre barreiras e superações – vivências de educandos cegos” e “expectativas sobre o vivido – a escola como um espaço de construção”, abordam os resultados da pesquisa com base nas entrevistas realizadas, evidenciando as vivências escolares dos educandos cegos (A, B, C). Por fim, são apresentadas as conclusões da pesquisa.

## O espaço vivido do educando cego no contexto da inclusão escolar

Lefebvre (2013) traz grandes contribuições para a abordagem do espaço por meio da tríade: espaço percebido (práticas espaciais), espaço concebido (representações do espaço) e espaço vivido (espaços de representação). O autor destaca que “a triplicidade: percebido-concebido-vivido (espacialmente: prática do espaço - representação do espaço – espaço de representação) perde seu alcance caso se lhe atribua o estatuto de um “modelo” abstrato. Ou ela se apodera do concreto e não do ‘imediato’”<sup>2</sup> (Lefebvre, 2013, p. 98, tradução própria).

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

Nesse sentido, cabe ressaltar as contribuições de Carlos (1996) sobre o espaço vivido, comumente para ela denominado de lugar. Segundo a autora, o “lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através

<sup>2</sup> No original: “La tríada percibido-concebido-vivido (que en términos espaciales puede expresarse como práctica del espacio-representaciones del espacio-espacios de representación) pierde su alcance si se le atribuye el estatuto de un «modelo» abstracto” (Lefebvre, 2013, p.99).

do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro é a praça, é a rua [...]” (Carlos, 1996, p. 20).

A discussão em torno do conceito de espaço vivido, bem como suas múltiplas relações com o sujeito, envolve, acima de tudo, as relações com os espaços habitados, ou seja, os espaços do seu cotidiano. É exatamente essa condição do espaço vivido que fundamenta a sua utilização como conceito estruturante dessa pesquisa, cujas preocupações se direcionam a um espaço em particular, a escola, e a sua vivência a partir de sujeitos também particulares, os educandos cegos, mais precisamente, aqueles matriculados no ensino médio da rede estadual de ensino de Belém do Pará.

É importante compreender as reais condições oferecidas pelas escolas como um espaço de vivência, de experiências para o aluno cego, visto que essa questão ainda é pouco abordada no processo de inclusão. O espaço de vivência só faz sentido para o aluno na medida em que este se sente parte dele, o que pressupõe a constituição de condições de fato inclusivas para o aluno cego no âmbito do espaço escolar.

Nesse sentido, as contribuições de Santos (2009, p. 63) são fundamentais para o entendimento do espaço escolar. Para ele, “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 2009, p. 63).

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

É a partir desse espaço escolar composto por sistemas de objetos e por sistemas de ações que o educando cego desenvolve sua vivência da escola e, por conseguinte, conforma-a enquanto seu espaço vivido, cujo significado para ele pode ser imerso em fatores positivos ou negativos a depender de uma conjunção de aspectos, como os já citados.

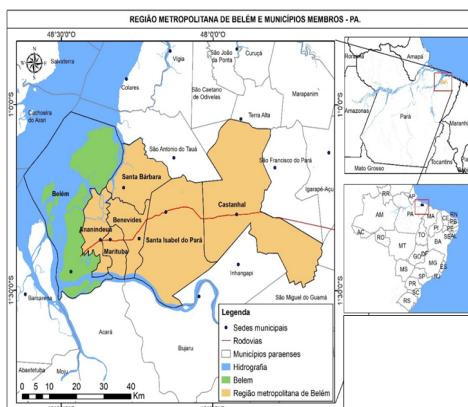
Entretanto, é importante ressaltar que a configuração de um espaço escolar inclusivo, que dê o suporte necessário à construção de um espaço vivido também inclusivo, não pode ser vista como episódica ou eventual. A sua materialização é uma questão de direito do aluno cego, no caso em questão nessa pesquisa, portanto, um dever de todos os sujeitos direta ou indiretamente partícipes da escola.

## O educando cego em Belém do Pará

A pesquisa se desenvolveu no município de Belém, capital do estado do Pará, núcleo de uma região metropolitana composta também pelos municípios de Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara, Santa Izabel e Castanhal (Figura 1).

A população residente no município de Belém, em 2010, era de 1.393.399 habitantes, e a população estimada para 2020 era de 8.690.745 habitantes. A área da unidade territorial é equivalente a 1.059,458 Km<sup>2</sup> e a densidade demográfica, em 2010, de 1.315,26 hab./km<sup>2</sup> (IBGE, 2010). Belém constitui uma região metropolitana formada por vários municípios (figura 1) e dotada de grande complexidade, como pode ser percebido, por exemplo, a partir da expressiva densidade populacional, da importância econômica e das problemáticas socioambientais.

**Figura 1** – Mapa da Região Metropolitana de Belém



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Num espaço complexo como esse, os serviços possuem um papel fundamental, estando inclusive entre os principais fatores a conferir importância regional para o aglomerado metropolitano. Entre esses serviços, a educação, em seus vários níveis, está entre os mais importantes. É nesse contexto dos serviços educacionais que se insere a análise aqui realizada acerca dos educandos cegos e suas vivências na educação básica em escolas da rede estadual de ensino de Belém, que tem sua importância, bem como suas inerentes problemáticas, potencializada pela condição metropolitana de Belém. Nesse sentido, cabe frisar o quantitativo de matrículas na educação especial em escolas de Belém (tabela 1).

**Tabela 1** – Belém. Número de matrículas da educação especial (classes comuns e exclusivas) por etapas e modalidades de ensino. 2017 – 2019 (todas as redes de ensino)

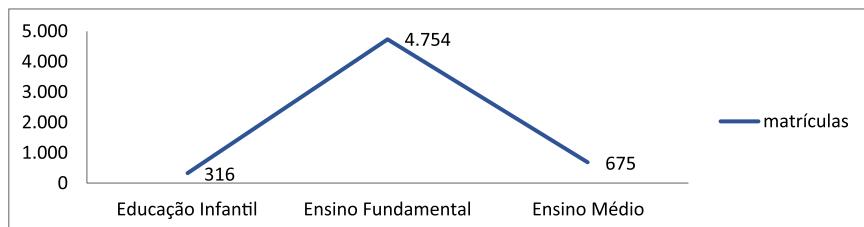
Anos	Ed. Infantil	Ens. Fund.	Ensino Médio	Ed. Prof. Nível Médio	Ed. Prof. – Form. Inicial Continuada	Ed. de Jovens e Adultos	Total
2017	288	4.095	509	18	0	860	<b>5.770</b>
2018	317	4.764	680	32	3	952	<b>6.748</b>
2019	344	5.402	836	40	3	928	<b>7.553</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base no Censo Escolar (INEP, 2017; 2018; 2019).

A tabela 1 apresenta o número de matrículas de alunos na educação especial nos anos de 2017, 2018 e 2019 em Belém, considerando todas as redes de ensino. Os dados apontam que nas etapas de ensino, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio há muitos alunos com matrículas na educação especial, abrangendo ainda algumas das modalidades de ensino, conforme exibidas na tabela 1. Observa-se, um crescimento no número de matrículas nos anos destacados.

Com relação apenas as etapas da educação infantil, ensino fundamental e médio, a figura 2, mostra o quantitativo de matrícula na educação especial mais precisamente.

**Figura 2 – Belém.** Matrículas por etapas de ensino na educação especial.  
2017 - 2019



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base no Censo Escolar (INEP, 2017; 2018; 2019).

A Figura 2 mostra claramente a linha de crescimento da educação infantil ao ensino fundamental, bem como uma redução expressiva das matrículas no ensino médio. Nesse sentido, a partir desses dados, questiona-se sobre a evasão dos alunos no ensino médio e as reais condições de acesso e permanência na escola.

Este é um motivo de grande preocupação, pois, esses jovens não chegam a completar o ensino básico. Diante desse contexto, Mendonça (2013, p. 07) afirma que “há muitos obstáculos ou barreiras que impedem o ingresso e a permanência de alunos com deficiências nas escolas regulares [...]”, que estão longe de se reduzir às questões legais, que até tiveram avanços significativos nas últimas décadas, mas envolvem fatores diversos.

Nesse sentido, a fim de proporcionar análises mais profundas referentes ao recorte estabelecidos pela pesquisa, no que se refere à rede estadual, ao ensino médio e aos educandos cegos, foi necessária a construção de uma tabela (tabela 2) que evidenciasse o quantitativo de alunos com deficiência visual na rede estadual de ensino em Belém, no ano de 2020.

**Tabela 2 – Belém.** Rede estadual de ensino/2020. Matrículas de alunos com deficiência visual

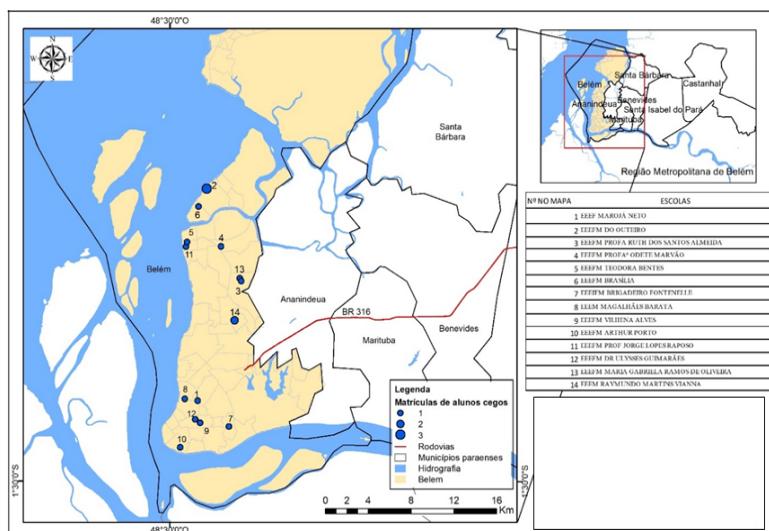
ETAPAS			MODALIDADE				DEFICIÊNCIA VISUAL		Total de DV
Fund.	Méd.	Ed. Prof.	Regular	EJA	Profi.	Outros	Baixa visão	Cegueira	
153	90	6	189	37	6	10	215	33	248

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base em Secretaria de Estado de Educação e Coordenadoria de Educação Especial (SEDUC/COEES, 2020).

É possível verificar que a maior parte dos discentes com deficiência visual matriculados em 2020 na rede estadual de Belém está no ensino fundamental, 153. Porém, o ensino médio também demonstra relevância, com 90 matrículas. Do mesmo modo, a grande maioria está no ensino regular, com 189 alunos. Quanto ao tipo de deficiência visual, a maior parte, 215 educandos, possui baixa visão, enquanto a cegueira acomete apenas 33 dos educandos matriculados.

A figura 3 expõe um mapa das escolas da rede estadual de Belém com matrículas de educandos cegos no ensino médio - 2020.

**Figura 3 – Belém. Mapa das escolas da rede estadual de Belém com matrículas de educandos cegos no ensino médio - 2020**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Com base na figura 3, observa-se que os números de educandos cegos por escola não são expressivos. Dentre as 14 (quatorze) escolas representadas no mapa, apenas a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Outeiro apresenta o quantitativo de 3 (três) alunos cegos, já a Escola Estadual de Ensino Médio Raymundo Martins Vianna tem 2 (dois) alunos cegos matriculados. As demais possuem apenas 1 (um) aluno cego matriculado.

Observa-se também na figura 3 que existe uma dispersão espacial das matrículas, tanto por áreas centrais e mais antigas de Belém, quanto por espaços distantes do centro e de origem mais recente. Contudo, grande parte do município de Belém, representado principalmente pelo distrito de Mosqueiro, não apresenta nenhuma matrícula de aluno cego na rede estadual.

É relevante ressaltar que o número de alunos cegos na rede estadual de ensino de Belém reflete, entre outras coisas, a materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI 2008 (Brasil, 2008), com a inserção dos discentes em classes comuns. Matos e Mendes (2014, p. 44), ao analisarem as legislações e os dados oficiais, afirmam que de fato constatam-se os avanços com relação às matrículas, “[...] à expansão quantitativa do acesso à escola pela clientela da educação especial brasileira, por outro permanecem: a escassez de oferta de serviços para atender a estimativa de seis milhões de pessoas com deficiência, sendo três milhões em idade escolar [...]”.

Nessa observância, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (Brasil, 2010, p. 25) ressaltam que “a escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos [...]”, portanto, é necessário que elas possuam condições de infraestrutura e acessibilidade para a aprendizagem dos alunos.

## **Educandos cegos: conhecendo e reconhecendo os sujeitos da pesquisa**

### **• Educanda A**

A educanda A possui cegueira congênita, é do sexo feminino, tem 19 anos, cursando o 2º ano do ensino médio regular no ano de 2021. Ela relatou que já nasceu com uma doença em ambas as visões e que foi perdendo gradativamente o sentido da visão. Um ponto que chamou atenção inicialmente, antes das perguntas do roteiro pré-estabelecido, foi a preocupação da entrevistada em falar sobre a escola que estuda e destacar alguns professores e colegas que lhe ajudam no cotidiano escolar. Além de realçar a importância de sua família, principalmente para sua locomoção de ida e volta à escola.

- **Educando B**

O educando B possui cegueira congênita, é do sexo masculino, tem 31 anos, cursando a terceira etapa (3º ano do ensino médio) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ano de 2021. O aluno salientou que nasceu com uma doença na visão e que progressivamente foi perdendo ambas as visões. Segundo ele, a perda da sua visão dificultou e atrasou muito o seu ingresso na escola. No entanto, contou que a escola sempre o recebeu de forma acolhedora, ressaltando que gosta do ambiente da escolar.

- **Educanda C**

A aluna tem 20 anos e é do sexo feminino. Possui cegueira congênita, cursando no ano de 2021 o 2º ano do Ensino Médio regular. Salientou que se desloca até a escola com a ajuda de sua prima, que também estuda na mesma escola, pois sente medo de andar sozinha na rua. A aluna precisa ainda do auxílio da prima, colegas ou professores para circular na área interna da escola, mesmo conhecendo o espaço, fica receosa por conta dos muitos obstáculos arquitetônicos nas áreas de circulação da escola em que estuda.

É importante ressaltar que os alunos (A, B e C) são de escolas diferentes e que a seleção dos alunos nos anos finais do ensino médio foi feita justamente para buscar sujeitos que tivessem transitado pela escolar e superado os desafios, já que muitos alunos com deficiência não chegam a concluir seus processos de escolarização.

## **Entre barreiras e superações – vivências de educandos cegos**

Antes de adentrar nas falas dos educandos cegos, é importante salientar o que Penin (1995, p. 119) ressalta sobre as representações dos sujeitos: “acreditamos, como Lefebvre, que as representações dos sujeitos que vivem a construção de uma obra podem esclarecê-las”. A autora afirma que a representação, assim como a vivência, faz parte da obra e ambas são fundamentais na sua explicação.

É nesse sentido que se busca conhecer as representações dos sujeitos em sua vida cotidiana na escola como espaço vivido, bem como, as condições

objetivas do vivido e as representações dos sujeitos que ali estão. Importa mais uma vez esclarecer que, para Lefebvre (2013), as representações dos sujeitos acontecem em seu cotidiano, de modos diversos. As dinâmicas vivências na escola se dão pelas relações que acontecem em seu ambiente.

Desse modo, os subtópicos que se seguem realçam as análises das categorias oriundas das representações dos educandos cegos sobre a escola. Um primeiro dado a se discutir refere-se à acessibilidade escolar, um ponto muito salientado pelos educandos cegos (A, B, C) nas entrevistas.

- **Acessibilidade Arquitetônica**

A acessibilidade arquitetônica envolve um conjunto de aspectos de grande relevância, sobretudo no ambiente escolar. É fundamental que se garanta não apenas o acesso de alunos com deficiência à escola, mas, essencialmente, que eles tenham a garantia da sua mobilidade no ambiente escolar.

No caso específico de alunos cegos, existe uma série de particularidades que devem ser respeitadas e atendidas, como, por exemplo, piso tátil, escadas com corrimão sinalizado, placas em Braille indicando salas de aula, sala da direção, banheiros, etc. De igual modo, encontra-se a necessidade de retirar qualquer tipo de estrutura que possa causar acidente (por estar no meio da passagem dos alunos) e de instalar barra de apoio nos corredores e etc.

Diante disso, expõem-se aqui o trecho da fala da ‘Educanda A’ com relação à acessibilidade arquitetônica de sua escola.

*“A escola poderia ter mais salas de aulas e mais espaços para os alunos cegos. Aqui tem poucas salas de aulas, aqui tem a sala dos professores, da direção, o espaço do lanche e os banheiros [...] Seria bom se tivesse mais espaço para os alunos cegos poder andar melhor na escola”.*

**(Educanda A com relação à acessibilidade arquitetônica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

A aluna relatou a falta de mais salas de aula em sua escola e de espaços de convivência para os alunos cegos. A fala da ‘Educanda A’ reflete a importância de um espaço escolar acessível para os alunos cegos circularem de forma segura e autônoma. É nessa conjuntura que Castro, Souza e Santos (2011, p. 151) deixam claro a importância da educação inclusiva, na qual a acessi-

bilidade é um indispensável componente a possibilitar aos educandos com deficiência na escola, “[...] a participação, a aprendizagem e a autonomia dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais [...]”.

Ainda com relação à questão da acessibilidade no ambiente escolar, a ‘Educanda C’ também fez suas considerações. Para essa aluna, a escola precisa estar preparada para receber os alunos com deficiência. A educanda aponta o que poderia ser feito no espaço escolar para os alunos com deficiência, sobretudo, para os alunos cegos.

*“O piso tátil seria bom para os alunos cegos. Eu venho com minha prima para a escola porque ela estuda aqui na escola. Eu conheço a escola, mas eu não gosto de andar sozinha”.*

**(Educanda C com relação à acessibilidade arquitetônica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

Segundo apontado na fala da ‘Educanda C’, uma das principais estruturas para sinalização e acessibilidade para o aluno cego no espaço escolar é o piso tátil, que possibilita à pessoa cega mais segurança em um determinado local e maior autonomia em seu dia a dia. Callai (2010, p. 33) menciona ser necessário que o aluno aprenda a ler o espaço em que está inserido, que os educandos possam perceber e reconhecer o seu espaço vivido. “O espaço é o palco que serve de sustentáculo para as ações, mas, ao mesmo tempo, interfere, possibilitando, impedindo ou facilitando estas ações”.

Em consonância com a autora, entende-se aqui que o espaço escolar é marcado por vários aspectos que se comunicam com os sujeitos ao seu redor, impedindo ou favorecendo o seu uso. Nesse sentido, a acessibilidade arquitetônica é um canal que permite a adequação do espaço escolar para a efetiva participação dos educandos cegos em todos os ambientes da escola.

De acordo com Dischinger, Bins Ely e Borges (2009), no Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas, “o piso tátil direcional é utilizado para informar as direções a seguir ao longo de um percurso livre de obstáculos. Possui relevo em ranhuras longitudinais, em igual sentido ao deslocamento”.

Em particular a essa condição de acessibilidade escolar e estrutura dos espaços, o ‘Educando B’ observou que:

*“[...] agora que eu estou me acostumando. Aqui não tem muito espaço, tem só o corredor mesmo até a sala de aula. Estou levando! Dificuldade a gente tem né? Mas, a gente vai levando”.*

**(Educando B com relação à acessibilidade. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

O ‘Educando B’ expôs que mesmo com todas as dificuldades encontradas na escola está “levando” sua trajetória escolar e que, a escola precisa de muitas melhorias para receber os alunos com deficiência visual. Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011, p. 93) afirmam que a “acessibilidade é um aspecto de inclusão”. Os autores seguem reforçando que a acessibilidade precisa ser garantida em todos os espaços da escola, “[...] salas de aulas, laboratórios de informática, salas de aulas práticas, bibliotecas, sala dos professores, secretarias, coordenação, as áreas esportivas, refeitório, sanitários, o pátio, enfim todo o ambiente escolar”.

A partir das análises das falas dos educandos entrevistados, foi possível identificar que suas escolas apresentam dificuldades quando se trata de acessibilidade arquitetônica. As escolas possuem poucos espaços em sua composição e eles, em muitos casos, não dispõem de acessibilidade para os alunos cegos. Muitas barreiras arquitetônicas ainda são percebidas pelos educandos na escola. Esses obstáculos os impedem de ter livre acesso e autonomia aos corredores e demais espaços da escola, diante disso, veem na acolhida, na relação com o outro os espaços de suas preferências.

- **Acessibilidade Pedagógica**

Uma série de elementos deve ser levada em consideração quando se trata da acessibilidade pedagógica. Um exemplo disso é a forma como cada aluno vivencia a escola. Como bem afirma Penin (1995, p. 120), “conhecer as representações dos sujeitos que vivem em uma determinada situação nos possibilita ainda compreender as manipulações do cotidiano programado nesta situação [...]”. As reflexões da autora sobre as articulações e as condições objetivas do cotidiano escolar e as representações dos sujeitos que vivem a escola se harmonizam com as análises aqui desenvolvidas, pois é no cotidiano que as representações se estabelecem.

Dante disso, destaca-se a fala da ‘Educanda A’ com relação à acessibilidade pedagógica, no trecho a seguir:

*“Eu precisei de algumas coisas sim! Precisei de materiais para as minhas aulas. Por exemplo, eu precisava quando era para escrever mapa, assim, essas coisas de materiais para ajudar nas atividades”.*

**(Educanda C com relação à acessibilidade pedagógica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

A ‘Educanda A’ afirma que precisou de materiais para lhe auxiliar nas atividades. Nessa conjuntura, observa-se a necessidade de criação de melhores condições pedagógicas para os alunos cegos. Na maioria das vezes, os alunos precisam apenas de materiais adaptados que possam lhes auxiliar na hora das atividades, como mapas adaptados, como ressaltado pela ‘Educanda A’.

Carvalho, Durand e Melo (2016, p. 66) destacam que, “as práticas pedagógicas inclusivas que favorecem o desenvolvimento da acessibilidade ainda são pouco destacadas, havendo um maior empenho do aluno com deficiência em se adequar às normas e tempos escolares construídos num espaço que supõe que todos são iguais”. As autoras esclarecem que é preciso que todos os alunos tenham iguais oportunidades no ambiente escolar.

O ‘Educando B’ também frisa a importância da acessibilidade pedagógica no ambiente escolar.

*“Hum! Tem que olhar com mais carinho, né? Para pessoas assim. Porque às vezes até quer, né? Mas, não tem recurso, né? Porque não é fácil, né? Para os que já são bons de vista também já é difícil, imagina quem não ver, né? Eu comecei a estudar tarde, fiz o supletivo na escola do governo e já tinha perdido a visão. Demorei a ir para a escola. O Mais difícil? É que não tem ninguém para ajudar lá na sala, né? Eu só escuto as aulas, é difícil”.*

**(Educando B com relação à acessibilidade pedagógica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

O ‘Educando B’ relatou a falta de recursos na escola. Ele afirma que a escola até tenta ajudar os alunos com deficiência visual, mas o recurso é insuficiente. O aluno informou ainda que o mais difícil em seu processo escolar foi a falta de um profissional especializado para o auxílio nas aulas.

Assim como o ‘Educando B’, a ‘Educanda A’ também relatou a falta de um professor especializado para ajudar no ensino dos alunos com cegueira. A aluna apontou ainda aspectos referentes ao espaço escolar e materiais específicos para os alunos cegos, conforme trecho a seguir:

*“Acho que faltam materiais e outras coisas. Mais salas de aulas, materiais para os alunos cegos, acho que professores para ajudar os alunos cegos”.*

**(Educanda A com relação à acessibilidade pedagógica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

As falas dos educandos refletem alguns pontos que se fazem presentes em seus cotidianos escolares, principalmente por evidenciar a falta de recursos materiais e pedagógicos para serem utilizados nas aulas e atividades, além de apontarem a ausência ou insuficiência de profissionais capacitados para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial, em particular, alunos cegos.

A compreensão dessa acessibilidade pedagógica precisa considerar as condicionantes relativas ao concebido (Lefebvre, 2013), em outras palavras, requer a compreensão de que a acessibilidade pedagógica na escola está condicionada não apenas por elementos imediatamente ligados ao vivido, mas a políticas, legislações e tomadas de decisões relativas à esfera estatal (concebido), bem como a entendimentos, valorações e conceitos materializados na vida social (percebido).

- **Acessibilidade Atitudinal**

Segundo Sassaki (2009), a acessibilidade atitudinal refere-se à eliminação de atitudes preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias que acabam dificultando a convivência dos alunos na escola. Foram considerados nas falas dos educandos cegos pontos que chamaram a atenção, principalmente por expor certas atitudes discriminatórias por parte de alguns estudantes, os quais remetem ao preconceito no cotidiano escolar, fato este que acaba limitando o ensino-aprendizagem dos educandos cegos, assim como, dificultando a socialização e inclusão desses alunos.

Expõe-se a seguir um trecho da fala da ‘Educanda C’, quando questionada sobre as principais barreiras e/ou dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

*“O mais difícil foi o preconceito de alguns alunos. Porque assim como eu tenho muitos amigos, têm muitos que, sabe, não gostam de mim, têm preconceitos, muitas coisas assim. Por exemplo, esse ano eu estava estudando de manhã e passei para tarde porque eu não aguentei, eu não aguentava mais esses alunos”.*

**(Educanda C sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

As experiências relatadas pela ‘Educanda C’ certamente foram ruins, pois reúnem um conjunto de conflitos vivenciados no ambiente escolar. São nos espaços vividos que emergem os conflitos, as dinâmicas, as angústias, as alegrias, tristezas, sentimentos de pertencimento, sentimentos bons ou ruins.

Segundo o depoimento da aluna, o preconceito por parte de alguns estudantes foi o mais difícil em sua vivência escolar. De acordo com Scopel e Gomez (2006), a sociedade brasileira é composta por uma diversidade cultural e étnica. No espaço escolar, essa diversidade deve ser contemplada e reconhecida, principalmente por ser um lugar de aprendizagens e vivências diversificadas.

Para a autora, no ambiente escolar surgem as divergências que acabam por interferir no processo educacional do aluno. “Essas divergências se manifestam nas atitudes e condutas que predispõem a maneira de o indivíduo atuar, pensar e perceber, de modo coerente, com seu juízo favorável (ou, mais frequentemente, desfavorável), outra pessoa ou objeto” (Scopel; Gomez, 2006, p. 2).

O preconceito, nas palavras de Scopel e Gomez (2006, p. 2), consiste num “[...] julgamento sobre pessoas, estruturas sociais e objetos, fundado sobre bases insuficientes de experiência e, em geral, caracterizado por um componente emocional que, na maioria das vezes, é negativo”. A fala da autora reflete exatamente o sentimento vivido pela ‘Educanda C’ com relação ao preconceito, o sentimento negativo. Ao mencionar sobre o preconceito como uma das principais barreiras na escola, a ‘Educanda C’ ressalta ainda que este tipo de discriminação interferiu diretamente em sua aprendizagem, limitando o seu processo de inclusão escolar.

Observa-se que a questão do preconceito foi muito abordada pelos educandos entrevistados.

*“O mais difícil foi se enturmar e o comportamento dos alunos”.*

**(Educanda A sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

*“Não é fácil! Muitos alunos ainda têm preconceitos com os alunos cegos. As pessoas tem que olhar com mais carinho para as pessoas com deficiência, né!”*

**(Educando B sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

As respostas dos alunos apresentam claramente aspectos que envolvem medo, receio e preocupação em interagir na escola simplesmente pelo julgamento negativo de certos indivíduos. O preconceito relacionado às pessoas com deficiência, ainda hoje, está presente na sociedade. Muitos expressam preconcepções sobre as capacidades de uma pessoa com deficiência, limitando-a.

Quanto às questões relativas à inclusão no espaço escolar, destacam-se as falas dos ‘Educandos A, B, C’, quando foi perguntado a eles se se sentiam incluídos na escola.

*“Eu percebo a inclusão, porque tá com os outros, né? A escola é...hum... é um lugar bom, acolhedor. Me sinto incluído”.*

**(Educando B sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

*“Me sinto incluída na escola. Acho que a escola faz o que pode para incluir os alunos com deficiência”.*

**(Educanda A sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

*“Incluída, eu acredito!”*

**(Educanda C sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

Quando questionados sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual no ambiente escolar, todos os alunos, ainda que envergonhados, ressaltaram que se percebem incluídos na escola. Observa-se que mesmo com os relatos das dificuldades e barreiras enfrentadas no cotidiano

escolar no âmbito do processo de inclusão educacional, os alunos se sentem incluídos na escola.

Cabe ressaltar que o espaço de vivência só faz sentido para o educando na medida em que este se sente parte dele, o que pressupõe a constituição de condições de acessibilidade para esse aluno cego no âmbito do espaço escolar. Desse modo, o que se observa nas falas dos educando cegos é que a acessibilidade em suas várias dimensões (arquitetônica, pedagógica, atitudinal etc.) ainda é insuficiente em seus cotidianos escolares. Nos dias atuais, a escola ainda tem uma estrutura muito limitante no que se refere à composição de qualidade do seu espaço.

## Expectativas sobre o vivido – a escola como um espaço de construção

Os itens a seguir foram organizados com base nas análises das representações dos educandos cegos, envolvendo as diversas relações que ocorrem no ambiente escolar em seus variados aspectos, subdividido com base nas categorias de análise: afetividade, aprendizagem e melhores condições de vida.

### • Afetividade

Destaca-se a fala da 'Educanda A' sobre sua vivência na escola, acentuando a relação com os professores e seus colegas.

*"Acho importante eu vir para escola. Eu gosto dos meus amigos e também dos meus professores. Eu chego, tenho aula e fico com meus amigos. Tem um espaço que mais gosto daqui, lá do lanche".*

**(Educanda A sobre afetividade. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

A fala da aluna expõe claramente alguns pontos, especialmente por evidenciar a importância de estar na escola, do seu espaço físico e social e das relações estabelecidas nela. Os sentimentos e particularidades dos alunos são elementos que estão presentes em suas vivências no espaço escolar, portanto, cada aluno vai vivenciar a escola de uma forma.

Mattos (2008, p. 52) contribui para a análise afirmado que "entendemos a escola como um ambiente em que essas relações se evidenciam a todo o

momento, no cotidiano da sala de aula, seja através de conflitos e/ou oposições, seja pelo diálogo ou por sua ausência, e pela interação ou não das pessoas envolvidas". Para a autora, a afetividade liga-se diretamente às vivências, ao comportamento de cada sujeito e ao relacionamento com o outro. "A afetividade é um sentimento de bem estar com o outro" (Mattos, 2008, p. 52).

O 'Educando B' também relatou suas afetações sobre a escola, afirmando que:

*"Me sinto bem na escola, com cada professor a gente aprende um pouco, né?"*  
**(Educando B sobre afetividade. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

Apesar de apresentar grandes desafios, principalmente com relação a aspectos já discutidos anteriormente nas outras categorias, os alunos gostam de suas escolas. Como bem afirma Callai (2010, p. 33-34), "as coisas que acontecem no cotidiano da vida das pessoas precisam ser entendidas e a escola tem um papel fundamental nesse processo". A autora segue afirmado que "a escola deve ser a geradora de motivações para estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens [...]".

- **Aprendizagens**

As aprendizagens estão diretamente ligadas às vivências dos educandos cegos na escola. Cada aluno vai aprender de uma forma particular e, assim, cabe à escola e aos professores assegurar as devidas metodologias que atendam as necessidades dos alunos e que colaborem com sua formação escolar e social. A partir dos dados das entrevistas, foi possível identificar que os educandos cegos, embora tenham muitas dificuldades em suas vivências escolares, não desistiram de estudar.

A 'Educanda C', quando questionada sobre sua vivência na escola com relação ao desenvolvimento da aprendizagem e aos mecanismos que a fizeram permanecer na escola, respondeu que:

*"Acho que foi minha vontade de aprender coisas novas. A escola é um lugar aonde a gente vem aprender as coisas, né? Infelizmente a gente aprende coisas ruins mesmo por conta de alguns alunos".*

**(Educanda C sobre a escola. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

Segundo Santos e Balbino (2015, p. 04), “para haver a aprendizagem, o professor não pode ser meramente um transmissor de conhecimentos, mas precisa comunicar uma ação pedagógica, onde estão entrelaçados os saberes discentes e docentes”. De acordo com as autoras, deve haver uma interação de ambas as partes no processo de ensino e aprendizagem, tanto o professor quanto os alunos, e diríamos ainda, a escola, precisam se comunicar no dia a dia. Pois, é por meio dessa aproximação que as partes terão como saber a verdadeira necessidade de melhorias para o aprendizado dos alunos.

Foi possível observar com as análises das falas dos educandos cegos que todos os alunos se sentem bem na escola. Quando questionados sobre os aspectos de inclusão para a aprendizagem dos alunos cegos, eles frisaram que participam das atividades, que gostam da escola e que se sentem incluídos no espaço escolar. Foi observado nos três alunos entrevistados o sentimento de pertencimento à escola e a importância da participação nas atividades para a promoção da aprendizagem. Eles relatam o seguinte:

*“Eu sempre participei de tudo da escola, assim, sabe. Porque eu acho que aqui eu aprendo as coisas”.*

**(Educanda C sobre inclusão para a aprendizagem dos alunos cegos. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

“Eu gosto daqui da escola, gosto das aulas, gosto dos meus amigos e dos professores. A escola para mim traz muitas coisas boas”.

**(Educanda A sobre inclusão para a aprendizagem dos alunos cegos. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

“Eu me sinto bem na escola. Eu escuto as aulas e quando tenho dúvidas os professores me ajudam. Mesmo com as dificuldades a gente vai levando, né. Eu percebo que há inclusão, porque tá com os outros, né”.

**(Educando B sobre inclusão para a aprendizagem dos alunos cegos. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

O sentimento de pertencimento liga-se diretamente ao espaço vivido dos educandos cegos. É por meio do espaço no qual o aluno está inserido que as diversas relações vão acontecendo. Vygotsky e Luria (1996) falam exatamente sobre isso quando estudam sobre o desenvolvimento humano e seu compor-

tamento, sobretudo, quando analisam as estruturas e funções orgânicas, que, para eles, vão tomado funcionalidade ao longo dos anos.

As funções superiores, como memória, percepção, fala, atenção etc., são desenvolvidas por meio da interação com os outros. Nesse sentido, a escola, por sua vez, ganha grande destaque na vida dos educandos cegos, pois, estabelece diversas relações, ou seja, um conjunto de emoções, comportamentos e aprendizados, caraterizadas pelas relações entre os vários sujeitos do ambiente escolar.

Callai (2010) ressalta que a escola não é somente o cumprimento de conteúdos, mas, um lugar que precisa ser conhecido e compreendido, para que os sujeitos desse processo sejam capazes de entender e ser participantes desse espaço de vivência. No tópico a seguir será possível visualizar nas falas dos educandos elementos que remetem a essa perspectiva, da importância da escola para o alcance de melhores condições de vida para os alunos.

- **Melhoria da condição de vida**

De acordo com as análises das entrevistas, foi possível verificar que os educandos veem na escola um mundo de oportunidades e conhecimentos. É por meio dessa aprendizagem que os alunos querem crescer na vida, como foi colocado por eles durante as entrevistas. A seguir apresentam-se as falas dos ‘Educandos (A e B)’ sobre a importância da escola e seus efeitos para melhores condições de vida dos alunos. As falas exemplificam bem esses dados:

“Acho importante eu vir para escola. O que eu mais gosto são as aulas, porque eu sempre aprendo estudando, sabe. Quero continuar meus estudos quando eu sair daqui da escola”.

**(Educanda A sobre Aprendizagem como estratégia para melhoria da condição de vida. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

“É... a gente vem aprender, né? Para nós ser alguém na vida”.

**(Educanda B sobre a escola para melhoria da condição de vida. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).**

As falas dos participantes revelam a importância da escola na vida dos alunos, ou seja, para eles é por meio da escola que o aluno passa a ter me-

lhores condições de vida. A escola é uma porta de aprendizagens, podendo gerar, por meio dos estudos, condições mais favoráveis para as pessoas com deficiência.

Inúmeras questões envolvem a permanência do educando cego na escola regular. Foi citado pelos próprios alunos cegos que as escolas precisam de melhorias para receber os alunos com deficiência visual. Ressalta-se que embora os alunos tenham apresentado várias questões que abrangem as dificuldades, esses mesmos alunos gostam desse ambiente. Por isso, a importância das representações dos educandos cegos, sujeitos desse processo, por meio de suas vivências, do seu próprio ponto de vista e não a partir de relatos de vivências de educandos videntes.

## Conclusões

Essa pesquisa debruçou-se sobre as análises das vivências de educandos cegos na escola, mediante a compreensão da escola como espaço vivido. Cabe salientar que os educandos cegos constroem suas próprias vivências da escola, por isso, a importância de ouvi-los, pois, considera-se que a escola é um espaço social, material, afetivo, com diversas características, onde alunos e professores produzem conhecimentos e uma série de aspectos que são partes de seu cotidiano escolar.

Foi possível identificar e analisar nas falas dos educandos cegos aspectos significativos sobre suas vivências escolares sinalizados como positivos ou negativos. Dentre os diversos desafios enfrentados na inclusão educacional desses alunos, cabe destacar primeiramente os sinalizados por eles como negativos.

Observou-se que esses elementos se referem basicamente àqueles relativos à acessibilidade escolar em seus múltiplos aspectos, como a infraestrutura, qualidade e composição dos espaços escolares, a falta de profissionais capacitados, materiais adaptados, recursos pedagógicos, material e pessoal, entre outras coisas, as relações estabelecidas no dia a dia, em particular, o preconceito sofrido por esses educandos.

Ainda que exista uma série de fatores que dificulta o processo de inclusão de alunos cegos na escola, um conjunto de elementos favoráveis à escola foi representado pelos alunos cegos por meio de suas vivências escolares.

Analisar a importância que a escola tem na vida dos alunos cegos permitiu identificar alguns pontos, por eles sinalizados como positivos. Expõem-se alguns deles: a escola como um espaço de convivência e de relações, afetividade, a importância da aprendizagem para alcançar melhores condições de vida, grandes expectativas por novas descobertas e conhecimento, a inserção de alunos cegos na escola regular.

Compreender as reais condições que são oferecidas pela escola como um espaço de vivência do aluno cego permitiu observar que a inclusão, por mais que seja legal, no sentido de ser amparada por lei, ainda é complexa. Verificou-se no estudo da realidade de Belém que faltam melhores condições nas escolas da rede estadual de ensino para receber os alunos cegos. Os educandos relataram grandes fragilidades nesses espaços.

Com base nas representações de vivências dos educandos cegos sobre a escola, identificou-se que eles se sentem parte significativa do espaço escolar. O sentimento de pertencimento deles para com a escola influencia em seu processo de aprendizagem. Este espaço concebido relativo à escola e à inclusão escolar, revelador de limites, mas também de avanços substanciais quanto à inclusão, articula-se com a dimensão do percebido, o conjunto das práticas, costumes e valores, que vêm demonstrando também melhorias no sentido da inclusão de pessoas com deficiência na escola.

Essa dimensão do concebido, assim como o percebido, também se articula com o vivido, revelando limites deste comprometimento com a inclusão, como bem evidenciam as falas dos educandos cegos entrevistados quanto aos preconceitos por eles vivenciados no ambiente escolar, muitas vezes tendo colegas como os agentes promotores das ações contraditórias com a inclusão.

Desse modo, as representações dos educandos cegos sobre a escola (uma posição a partir do espaço vivido, mas articulada com o espaço concebido e com o espaço percebido) são relevadoras da complexidade da realidade da escola como espaço vivido. Em coerência a isso, os relatos dos educandos cegos não revelam posições extremas e absolutas, que poderiam se exprimir na caracterização da escola como algo essencialmente positivo ou negativo. Ao contrário disso, as representações dos educandos cegos são expositoras de uma escola contraditória, que consegue simbolizar a esperança e a inoperância, o prazer e a dor, a socialização e o isolamento, a inclusão e a exclusão.

---

## VIVÊNCIAS DE EDUCANDOS CEGOS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE BELÉM DO PARÁ

**Resumo:** O presente artigo aborda as vivências de educandos cegos matriculados nos anos finais do ensino médio de escolas da rede estadual de ensino de Belém do Pará, mediante a compreensão da escola como espaço vívido. A pesquisa apresenta os resultados empíricos (resultados finais) da dissertação de mestrado. Este trabalho se desenvolveu em torno da seguinte pergunta central: Como os educandos cegos matriculados no ensino médio da rede estadual de ensino de Belém do Pará representam suas vivências na escola? O estudo é de abordagem qualitativa do tipo descritiva e exploratória. Fez-se o uso de entrevistas semiestruturadas com três educandos cegos matriculados nos anos finais do ensino médio. A análise das entrevistas se deu através da técnica da análise de conteúdo, por meio da qual se chegou às seguintes categorias: acessibilidade arquitetônica, acessibilidade pedagógica, acessibilidade atitudinal, afetividade, aprendizagem e melhoria da condição de vida. Os resultados da pesquisa demonstram que os educandos cegos apontam aspectos significativos sobre suas vivências escolares finalizados como positivos ou negativos. Suas falas possibilitaram compreender que mesmo diante da insuficiência de um arcabouço escolar em seus vários sentidos, esses alunos persistiram na escola, criando seus próprios mecanismos e superando as dificuldades vivenciadas em seus cotidianos escolares.

**Palavras-chave:** Espaço vívido. Escola. Educandos Cegos. Inclusão.

## EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES CIEGOS EN ESCUELAS PÚBLICAS ESTATALES DE BELÉM DO PARÁ

**Resumen:** Este artículo aborda las experiencias de estudiantes invidentes matriculados en los últimos años de la educación media en escuelas de la red estatal de educación de Belém do Pará, a través de la compresión de la escuela como espacio vívido. La investigación presenta los resultados empíricos (resultados finales) de la tesis de maestría. Este trabajo se desarrolló en torno a la siguiente pregunta central: ¿Cómo representan sus experiencias en la escuela los estudiantes ciegos matriculados en la enseñanza media en la red estatal de educación de Belém do Pará? El estudio tiene un enfoque cualitativo descriptivo y exploratorio. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas con tres estudiantes invidentes matriculados en los últimos años de la educación media. Las entrevistas fueron analizadas mediante la técnica de análisis de contenido, a través de las cuales se llegó a las siguientes categorías: accesibilidad arquitectónica, accesibilidad pedagógica, accesibilidad actitudinal, afectividad, aprendizaje y mejora de las condiciones de vida. Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes ciegos señalan aspectos significativos de sus experiencias escolares que son señalados como positivos o negativos. Sus discursos permitieron comprender que aún frente a la insuficiencia de un marco escolar en sus diversos sentidos, estos estudiantes persistieron en la escuela, creando sus propios mecanismos y superando las dificultades vividas en su cotidiano escolar.

**Palabras-clave:** Espacio vívido. Escuela. Estudiantes Ciegos. Inclusión.

## EXPERIENCES OF BLIND STUDENTS IN PUBLIC SCHOOLS IN THE STATE OF BELÉM DO PARÁ

**Abstract:** This article addresses the experiences of blind students enrolled in the final years of high school in schools in the state education network of Belém do Pará through the compression of the school as a lived space. The research presents the empirical results (final results) of the master's thesis. This work was developed around the following central question: How do blind students enrolled in secondary education in the state education network of Belém do Pará represent their experiences at school? The study has a qualitative descriptive and exploratory approach. Semi-structured interviews were used with three blind students enrolled in the final years of high school. The interviews were analyzed using the content analysis technique, through which the following categories were arrived at: architectural accessibility, pedagogical accessibility, attitudinal accessibility, affectivity, learning and improvement of living conditions. The research results show that blind students point

out significant aspects of their school experiences that are signaled as positive or negative. Their speeches made it possible to understand that even in the face of the insufficiency of a school framework in its various senses, these students persisted in school, creating their own mechanisms, and overcoming the difficulties experienced in their daily school life.

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

---

## SOBRE AS AUTORAS

### Amélia Maria Araújo Mesquita

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - PA - Brasil. Professora da Universidade Federal do Pará e do Professora do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB)/UFPA. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação de Professores na perspectiva da Inclusão (INCLUDERE) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias e Educação (INFANCE). E-mail: amelia.mesquita05@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4630-116X>.

### Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

Pedagoga, Licenciada em Geografia. Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB/UFPA. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED/UFPA e bolsista CAPES. E-mail: la.mesquita@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9434-4730>.

## Referências

- BALBINO, Elizete Santos; SANTOS, Patrícia Oliveira. A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências: metodologias e práticas dos professores. *In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA, 1.; SEMINÁRIO DE ESTÁGIO, 7., 2015, Arapiraca. Anais* [...]. Arapiraca: Ufal, 2015. v. 1. p. 1-15.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 5 out. 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. *In: MARGARIDA, M.; BUITONI, S. Geografia: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino* v. 22. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7838-2011-geografia-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7838-2011-geografia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 abr. 2021.

CARDOSO, Ana Cláudia Duarte; VENTURA NETO, Raul da Silva. A evolução urbana de Belém: trajetória de ambiguidades e conflitos socioambientais. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 55-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/15816/11840>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CASTRO, Antonilma Santos de Almeida; SOUZA, Lucimère Rodrigues de; SANTOS, Marilda Carneiro. Proposições teóricas para a inclusão da tecnologia assistiva (ta) no currículo escolar da educação básica. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, p. 145-158, jan./jun. 2011.

CARVALHO, Maria Aparecida Alves Sobreira; DURAND, Valmiza da Costa Rodrigues; MELO, Patrícia Diógenes de. A acessibilidade na escola como direito à educação: o que falam os estudos empíricos nacionais? **Revista Princípia** - divulgação científica e tecnológica do IFPB, João Pessoa, n. 29, 2016.

DISCHINGER, Marta; BINS ELY, Vera Helena Moro; BORGES, Mona Michelle Faleiros da Cunha. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas**: o direito à escola acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/09/manualacessibilidadeespacialescolas.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Marta. **Deficiência visual**: Cadernos da TV Escola. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a distância, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População residente no município de e densidade demográfica de Belém**. Censo de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 04 mar. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar – 2017, 2018, 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 04 maio 2020.

LEFEBVRE, Henri. **La producción del espacio**. Madrid/ES: Capitán Swing, 2013.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043>. Acesso em: 21 mar. 2022.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia. Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, 2014.

MAZZARINO, Jane Márcia; FALKENBACH, Atos; RISSI, Simone. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 87-102, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n1/a06v33n1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

MENDES, Enicéia. Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, 2010. Acesso em: 15 mai. 2020.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Escola inclusiva: barreiras e desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, v. 1, n. 1, p. 4-16, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/801>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, Willame de Oliveira. Belém: urbanização regional policêntrica e cidade-região. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 22, n. 80, p. 97-118, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/54687/31377>. Acesso em: 15 maio 2021.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual**. Brasília: MEC, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, 2009.

SCOPEL, Delza Tonole; GOMEZ, Mercedes Silverio. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. **Rev. Educação e Tecnologia**, ano 2, n. 1, 2006. Disponível em: [http://www.faacz.com.br/revistaelectronica/links/edicoes/2006\\_01/edutec\\_delza\\_preconceito\\_2006\\_1.pdf](http://www.faacz.com.br/revistaelectronica/links/edicoes/2006_01/edutec_delza_preconceito_2006_1.pdf). Acesso em: 23 mar. 2021.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação/Coordenadoria de Educação Especial (COEES). **Tabela Excel das escolas com matrículas de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) do ano letivo de 2020**. Belém: SEDUC, 2020.

SILVIA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva**: Prática pedagógica para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido: agosto 2023

Aceito: dezembro 2023