

A Educação Especial no Paraná e o Papel da Família Neste Processo Special education in paraná and the role of the family in this process

Lia Mara Soster^{1*}, Eduardo Nunes Jacondino ¹²

RESUMO

Este trabalho   resultante de parte dos estudos realizados no decorrer da elabora o da disserta o vinculada ao PPGFB - Mestrado em Educa o/Unioeste - Francisco Beltrão-PR. Propomo-nos, neste texto, a realizar uma análise bourdieusiana sobre o capital cultural que envolve o *habitus* familiar e os elementos que pesam em rela o   aprendizagem da pessoa com deficiência visual, diante das possibilidades de sucesso escolar. O artigo busca descrever, de forma introdutória, a constitui o da Educa o Especial, no Brasil, especialmente no que tange   deficiência visual, tecendo possíveis rela es entre as políticas públicas desencadeadas e o papel atribuído às famílias, neste processo. Visamos discutir o tema do capital cultural e da sua rela o para com o sucesso escolar de alunos cegos, que frequentam o AEE, da rede estadual de ensino.

Palavras-chave: Educa o Especial; Família; Cegueira.

ABSTRACT

This work is the result of part of the studies carried out during the preparation of the dissertation linked to the PPGFB - Master in Education/ Unioeste - Francisco Beltr o-PR. We propose, in this text, to perform a bourdieusian analysis on the cultural capital that involves the familiar habitus and the elements that weigh in relation to the learning of the person with visual impairment, given the possibilities of school success. The article seeks to describe, in an introductory way, the constitution of Special Education in Brazil, especially regarding visual impairment, weaving possible relationships between the triggered public policies and the role attributed to families in this process. Our goal is to discuss the theme of cultural capital and its relationship with the school success of blind students, who attend the Specialized Educational Service, the public state school network.

Keywords: Special Education; Family; Blindness.

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Francisco Beltrão *E-mail: lisk20@hotmail.com

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão

INTRODUÇÃO

O artigo busca expor questões relacionadas com a Educação Especial, por meio de ênfase dada às especificidades que envolvem a educação das pessoas com deficiência visual, o papel da política educacional de inclusão escolar do aluno cego e, mais precisamente, as interfaces entre a família, a escola de Educação Básica e o ensino especializado das salas de recursos multifuncionais. No sentido de se compreender como as relações estabelecidas entre tais esferas contribuem para o ensino e aprendizagem dos alunos com cegueira. Na busca por compreendermos a importância da cultura, do capital cultural, da interação social e da linguagem produzida nas relações familiares, objetivamos analisá-las com o intuito de abarcar como agem sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças cegas.

Desta forma, o objetivo que buscamos alcançar, com o presente texto, foi o de analisarmos a relação que se estabelece entre o capital cultural, advindo da família de alunos cegos, e o sucesso escolar alcançado por estes. Para tanto, por meio do texto nos propomos compreender o tema do capital cultural, diante de processos educacionais formais, de alunos cegos, de modo a discutirmos, diante do debate que se volta aos processos educacionais de cegos, um elemento de ordem sociocultural.

Família, capital cultural, aluno cego e sucesso escolar: primeiras aproximações

No Estado do Paraná as políticas educacionais se estruturaram através de Diretrizes Curriculares Estaduais – DCES -, desde 2006, quando se estabeleceram um processo de construção coletiva que envolveu a participação dos professores da rede, a comunidade escolar e equipes técnicas que auxiliaram na construção de encaminhamentos para todos os níveis, modalidades e especificidades da educação básica da rede estadual de educação.

Nesta direção, também foram produzidas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, trazendo a proposta de um novo olhar para o campo da educação inclusiva, baseado no respeito diante da

diversidade e pautado em práticas curriculares que passaram a levar em consideração, justamente, a pluralidade das manifestações humanas.

Pautada por princípios inclusivos, as diretrizes da educação especial do estado do Paraná demonstraram a preocupação em criar uma nova concepção de atendimento educacionalespecializado, de modo a superar o binômio classes e escolas especiais, destinadas exclusivamente aos alunos cegos. Este novo paradigma, que a educação especial persegue desde então, demonstra o compromisso com o tratamento mais humanitário dos alunos com deficiência, fundamentado sob princípios democráticos e pautado nos direitos das pessoas com deficiência tendo como horizonte avançar para além do atendimento médico-pedagógico, tradicionalmente ofertado.

É mister apontar para o fato de que as Diretrizes refletem acerca das dificuldades de se avançar das pretensões legais até a efetiva implementação da política de inclusão, tendo em vista o sistema escolar brasileiro já implantado.

Outrossim, as Diretrizes refletem, de forma competente, para outra questão importante, qual seja, o fato de que os problemas advindos das “contradições socioculturais diversas e das condições econômicas desfavoráveis”, atreladas à aprendizagem da pessoa com deficiência, existem e importam, do ponto de vista do sucesso escolar (PARANÁ, 2006). Observa-se, nesta direção, que as Diretrizes trazem para a arena de debate o peso que a interface cultural e os processos de socialização, dispostos diante dos alunos cegos, apresentam para estes alunos, o que envolve, dentre outras coisas, a condição – o *habitus* – familiar do aluno cego.

Daí que compreender a dinâmica familiar, as possíveis dissonâncias e ou consonâncias que existem entre as diferentes configurações familiares de alunos cegos pode contribuir para que se compreenda melhor o peso que a estrutura incorporada, das manifestações familiares – ancoradas em um *habitus* familiar -, exerce sobre os alunos cegos, insuflando condições, ora favoráveis, ora desfavoráveis, no sentido do sucesso escolar dos mesmos.

Nesta direção, não é demais reafirmar com Bourdieu (2013), que

[...] por meio das manifestações propriamente familiares dessa necessidade externa (forma da divisão do trabalho entre os sexos,

universo de objetos, modos de consumo, relação com os parentes etc.), produzem as estruturas *dohabitus* que estão por sua vez no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência ulterior (BOURDIEU, 2013, p. 89 – grifo do autor).

Essa bagagem culturalmente herdada, que traz consigo uma dimensão simbólica e que atua na produção e reprodução da vida social do aluno cego, nos permite compreender melhor este fenômeno que é o da composição entre aparato institucional, escolar, e universo social. Leva-nos, na mesma direção, a discutir – para melhor apreender -, de que modo o espaço social, este lugar emoldurado por formas de distribuição de capitais (econômico, cultural, social, simbólico), delimita os limites e os campos de atuação dos agentes sociais, a partir da aquisição, maior ou menor, feita por estes. O que, por sua vez, consolida a posição dos agentes sociais no espaço social e, mesmo, nos respectivos campos de atuação social.

Cabe ressaltar que para Bourdieu (2013), o espaço social é constituído não apenas pelo capital econômico - embora o autor compreenda a importância deste tipo de capital, na composição das posições de poder, dos sujeitos, no espaço social, que se dá por meio do conjunto dos bens econômicos (renda, patrimônio, bens materiais). Todavia, Bourdieu alarga a compreensão sociológica acerca dos elementos que compõem a vida social, ao dar igual atenção para outras formas de capital: social, cultural, simbólico.

De todo modo, Bourdieu e Passeron (2014) desenvolveram o conceito de capital cultural justamente ao estudar a condição dos filhos da classe operária, francesa, nos bancos escolares das universidades daquele país. Constataram que havia uma dissonância significativa entre o mundo social, cultural, advindo das famílias e dos estilos de vida destes filhos de operários, e o mundo universitário. Da mesma maneira, os autores analisaram o tema do capital social, composto pelo conjunto das relações sociais que permitem ao indivíduo, ou ao grupo social, estreitar laços de sociabilidade – produzindo possibilidades de ascensão social -, e “competências culturais” que permitem inserção entre as elites sociais.

Na mesma direção, e ainda para Bourdieu (2013), tão importante quanto os demais capitais, o capital simbólico é aquele que está ligado aos modos, aos protocolos efetivados pelo Estado e que consolidam formas de honraria. Assim, o crédito e a

autoridade propiciada pelo capital simbólico conferem o reconhecimento social almejado e facilitam a posse dos demais capitais.

A ideia de Bourdieu é, portanto, a de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social, em função do volume e da natureza dos seus recursos. Alguns teriam muito capital econômico e pouco cultural, outros pouco econômico e muito cultural, alguns teriam pouco dos dois e, finalmente, alguns teriam muito dos dois. [...] O volume do capital social de um indivíduo seria definido em função da amplitude de seus contatos sociais e, principalmente, da qualidade desses contatos, ou seja, da posição social (volume de capital econômico, cultural, social e simbólico) das pessoas com quem se relaciona. [...] o capital simbólico diz respeito ao prestígio ou a boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral. Esse conceito se refere, em outras palavras, ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros. Geralmente, essa percepção está diretamente associada à posse dos outros três tipos de capital, mas não necessariamente (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021, p. 43- 44).

Assim, através dos aportes teóricos advindos de Bourdieu, sobre a economia de capitais e sobre as particularidades que fenômenos como o da herança cultural, familiar, exercem sobre o ator social – já que este não deve ser concebido como um indivíduo isolado, nem tampouco como um sujeito individual, autônomo -, é possível que se estabeleça uma demarcação importante, no que se refere ao papel familiar diante do aluno cego e do sucesso escolar deste aluno. Levando em consideração, justamente, o fato de que os agentes sociais carregam consigo marcas, uma bagagem cultural, socialmente herdada, que “inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021).

Refletindo, ainda, sobre a questão da relação entre família e escola, por meio da condição do aluno cego, importa registrar que no ano de 2002 ocorreu uma ruptura perante a concepção que, até então, predominou acerca da inclusão educacional, seja por parte da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná, seja advinda das Diretrizes Nacionais da Educação Especial. A postura adotada pelo Ministério da Educação - MEC preconizava a inclusão total das pessoas com deficiência ao sistema educacional vigente - via efetivação da matrícula escolar obrigatória, estendida a

todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em idade de frequentar a educação básica (PARANÁ, 2006).

Cabe salientar que a inclusão total afetou diretamente a existência de classes e escolas especiais³ e que no momento em que o atendimento segregado, estendido às pessoas com deficiência, deixou de existir as escolas precisaram se reestruturar, de modo a darem conta da nova demanda. Os Centros de Atendimento Especializado na Área de Deficiência Visual (CAEDVs) e as salas de recursos multifuncionais (SRMs), na área da deficiência visual, prestando atendimento no contraturno escolar constituíram um avanço, no que se refere à adoção de uma filosofia da inclusão e da incorporação de estratégias e ações institucionais que passaram a dar conta da demanda.

Embora o contido na Política Nacional de Educação Especial (PNEEPEI - 2008) e na Política Estadual da Educação Especial (PEEE-PR) corroborassem, no sentido de afirmarem ainclusão social, escolar, a PNEEPEI tendeu a ver a inclusão educacional a partir das especificidades do atendimento da pessoa com deficiência, conforme essa se materializa no corpo, ou seja, relacionada a aspectos como o tipo de deficiência física presente, materializada e respaldada por meio de laudo médico oftalmológico. Já a PEEE procedeu a um alargamento conceitual, no que se refere ao entendimento do que é a deficiência, já que pretendeu:

[...] ampliar a ótica da discussão da inclusão considerando-se o amplo leque da exclusão de diferentes grupos marginalizados, problematizando a questão de que a inclusão não se refere a um único grupo no espaço escolar: o das pessoas com deficiência. [...] fica muito evidente que há muitos alunos que apresentam problemas ou dificuldades de aprendizagem, por razões inerentes à sua compleição física, limitações sensoriais ou déficits intelectuais. Entretanto, há um cem número de alunos que não atingem as expectativas de aprendizagem e avaliação da escola, em decorrência das condições econômicas e culturais. Assim, o insucesso na escola revela que não

³ O modelo de classes especiais, ou seja, aquele em que os alunos com deficiência visual eram atendidos em salas compostas apenas por alunos com deficiência, e ou, as escolas exclusivas, onde apenas alunos com deficiência visual eram matriculados sendo alfabetizados nas especificidades (Braille, Sorobã, AVA, OM, etc) e simultaneamente alfabetizados conforme os conteúdos escolares da Educação Básica; - pois com a inclusão total, os alunos com deficiência passaram a integrar a Educação Básica, assim como, os demais alunos sem deficiência, compondo classes e escolas de alunos com e sem deficiência, oportunizando a socialização entre eles, sem segregação.

são apenas os alunos com deficiência os que apresentam necessidades referentes ao processo de aprendizagem e que devem ser beneficiados com recursos humanos, técnicos, tecnológicos ou materiais diferenciados que promoverão a sua inclusão. (PARANÁ, 2009 p.3-4).

Toda esta discussão veio acompanhada de leituras que passaram a levar em consideração os fatores sociais e culturais, além dos econômicos, enquanto elementos que interferem na inserção mais eficaz dos alunos cegos nos ambientes escolarizados, o que transcende a competência institucional, escolar.

Considerando a exclusão de diferentes grupos marginalizados econômica, social e culturalmente, leva-nos, mais uma vez, situar a importância de pontos como o espaço social, um ambiente caracterizado por uma desigual distribuição de capitais e por hierarquias estruturantes que colocam, para cada indivíduo, determinadas condições existenciais. Esta realidade se faz presente, também, nas escolas e instituições que visam reproduzir as condições estruturantes, presentes no espaço social, embora a tendência seja - consciente ou inconscientemente - subsumir estes aspectos; colocando, não raras vezes, a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso escolar nos alunos. Com relação a estas escolas e instituições o pensamento de APPLE (1989), BAUDELLOT & ESTABLET (1997), BOURDIEU & PASSERON (1975), GIROUX (1986), SAVIANI (1989) e LAPLANE (2007):

[...] camuflar e mistificar a realidade. Por exemplo, décadas atrás se repetia sistematicamente que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos. Muita análise crítica foi necessária para desmontar esses discursos e denunciar seu efeito perverso e desmoralizador, principalmente nas classes, camadas e grupos sociais mais desfavorecidos, que introjetavam o discurso do fracasso como algo próprio, naturalmente inerente a eles (APPLE, 1989; BAUDELLOT & ESTABLET, 1997; BOURDIEU & PASSERON, 1975; GIROUX, 1986; SAVIANI, 1989). Mesmo nos dias de hoje, e apesar da crítica produzida em diversos meios, os efeitos desses discursos se fazem sentir nas práticas educacionais vigentes, em muitas escolas, redundando na culpabilização dos alunos (LAPLANE, 2007, p.11-12).

Por isso a importância de se levar em consideração o capital cultural advindo das famílias dos alunos cegos, quando se discute temas como sucesso escolar. Até porque as escolas são lugares de distribuição do capital simbólico, que, segundo autores como Bourdieu (2013), mobiliza crédito, confiança e honra aos seus adeptos.

O capital simbólico vale até mesmo no mercado: assim como alguém pode se vangloriar de ter feito uma compra a um preço exorbitante, por outro lado, para “mostrar que pode fazê-lo, também é possível se orgulhar de ter conseguido fechar um negócio sem ter desembolsado um centavo qualquer, seja mobilizando um certo número de fiadores, seja, ainda melhor, em nome do *crédito* e do capital de *confiança* que tanto uma reputação de honra quanto de riqueza oferece. Graças a confiança de que desfrutam e ao capital de relações que puderam acumular, aqueles de quem se diz que são “capazes de comprar tudo o mercado, mesmo se saíram com as mãos vazias” podem se permitir “ir ao mercado tendo como uma única moeda seu rosto, seu nome, sua honra” e até mesmo “apostar (no sentido de empreender) quer tenham ou não tenham [...]” (BOURDIEU, 2013, p.198-199 – grifos do autor).

Por ser instituição que reproduz relações sociais calcadas no capital econômico, cultural e simbólico, as escolas se apresentam como lugares ambíguos, ou seja, por um lado, permitem a ascensão social; por outro lado, lidam de forma diferente com cada aluno que recebem, justamente por conta dos capitais adquiridos, ou não, por estes mesmos alunos, em ambientes como o familiar. Assim, o *habitus* familiar conforma valores, *habitus* e estímulos singulares.

Segundo Griffin e Gerber (1996):

“A modalidade tátil se desenvolve por um processo de crescimento gradual. Esse processo é sequencial e leva as crianças cegas de um reconhecimento simplista a uma interpretação complexa do ambiente. Os pais e educadores têm um papel importantíssimo neste processo, porque estimulam o desenvolvimento das crianças cegas desde a infância. Mais ainda, como responsáveis por crianças cegas, eles devem continuar a dar ênfase ao desenvolvimento tátil, durante toda a vida destas crianças, já que essa é a base para os níveis mais altos do desenvolvimento cognitivo”, (GRIFIN e GERBER, 1996, p.6).

De todo modo, entendemos que os estímulos direcionados à pessoa com deficiência são determinantes para o processo de desenvolvimento cognitivo e físico da mesma; além do fato de serem de extrema relevância, no sentido de permitirem aos alunos cegos frequentarem, simultaneamente, a educação básica, junto com os alunos

que enxergam – respeitando-se suas singularidades. O que envolve, insistimos, questões externas (sociais, culturais, econômicas, familiares), e questões institucionais, profissionais, elementos que precisam andar juntos, caso se queira instituir processos efetivos de inclusão escolar, das pessoas com deficiência.

Salientamos que quando falamos de temas como *habitus* adquiridos nos reportamos a pontos como os da aquisição, por parte de alunos cegos, de certas formas de *ethos*, ou seja, princípios e valores em estado prático; bem como, de certas formas de *hexis* corporal adquiridas, ou seja, posturas, disposições do corpo interiorizadas inconscientemente pelos indivíduos e que revelam formas de ser e estar no mundo, condicionadas socialmente.

Por isso,

Em contraposição ao subjetivismo, Bourdieu afirma, de modo radical, o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021, p.19).

Desta forma, o poder exercido pela família, pelo *habitus* familiar por sobre a educação do indivíduo cego, precisa ser levado em consideração, já que por meio deste, promove a sustentação da vida do indivíduo pelos laços que o solidarizam, e aí reside as possibilidades de desenvolvimento, para além da deficiência, através das diferentes estratégias e maneiras de humanização. Assim, família e escola estão implicadas nesse processo, que precisa ser mediado pelo meio educacional a fim de proporcionar a formação da criança com deficiência, já que para Vigotski a função da educação reside na criação de novas formas de desenvolvimento e essa responsabilidade é do meio social. (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

É neste contexto educacional, promotor das relações entre as pessoas, mediadas pela linguagem, que pode se realizar a *compensação social*. Conforme Dainez e Smolka tal compensação é desencadeada por meio da inserção social da pessoa com deficiência nas relações de trabalho, “na vida laboral”, permitindo, desta forma, que a pessoa cega atue com protagonismo nos diferentes campos sociais.

Reconhecemos a importância dada por Bourdieu à bagagem socialmente herdada da família, diante da trajetória escolar de estudantes – inclusive, sob nosso entendimento, de estudantes cegos. Conforme Nogueira e Nogueira (2009), “essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021).

De todo modo, ao considerarmos a visão construída pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, acerca da deficiência e da inclusão escolar, pautada na importância da inclusão, a ser feita por meio do acesso e permanência no ensino regular, por meio do atendimento especializado, contando com a participação da família, demonstram a importância dessas três esferas para que se promova o sucesso escolar dos alunos cegos, pois ao:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações, informação, e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Ademais, para nosso objetivo importa analisar o papel familiar na relação para com a inserção escolar e para com o sucesso escolar. Isto porque, esperamos ter deixado claro, é sabido que as relações sociais são permeadas por instituições sociais, dentre as quais a família, que representa uma importante instituição social. Logo, as famílias que possuem pessoas com deficiência visual exercem papel fundamental no processo de escolarização de seus integrantes, que possuem cegueira. Assim, conhecer os processos da socialização familiar, compreender as dinâmicas familiares, perceber como o capital cultural parental é transmitido e age sobre os integrantes cegos podemos indicar os elementos que, neste *locus*, concorrem para o sucesso escolar.

Em relação à função da socialização, a família ocupa um lugar privilegiado. Ela é o primeiro núcleo socializador da criança. É a primeira organização onde ela inicia as suas experiências e intersecções com o mundo exterior [...] A partir do momento em que a criança se insere no seio familiar começa a adquirir regras, hábitos e normas que facilitam a sua integração num mundo social mais amplo, a sociedade. É na família que se dá a chamada socialização primária, onde a criança dá os primeiros passos para poder se desenvolver como um ser responsável e ativo dentro do ambiente social, interiorizando os valores, as atitudes e os papéis que conduzem à formação da sua responsabilidade (ALMEIDA, 2012, p. 44).

Registramos o fato de que ao nos referirmos ao tema da família o fazemos levando em consideração as transformações pelas quais esta instituição vem passando, distanciando-se da configuração tradicional, nuclear, constituída por pai, mãe e filhos. Os novos modelos de configuração familiar são o reflexo de um conjunto de mudanças sociais advindas do século XX e do século XXI, que impactaram e impactam diretamente na conformação das relações sociais, mesmo familiares, agora dispostas por meio de arranjos monoparentais, pluriparentais, chefiadas por mulheres e ou estruturadas por mãe solo etc. (ARAÚJO, 2012)

Entendemos que o papel da família no processo de escolarização da criança cega constitui disposições culturais e sociais determinantes e que em consonância com os conhecimentos advindos do trabalho colaborativo, desenvolvido pelo professor que atua no atendimento educacional especializado (AEE) - orientando e mediando conhecimentos das especificidades da área da deficiência visual, voltadas para a criança cega, e para a família -, em parceria com a educação básica, podem produzir o sucesso escolar do estudante cego.

Entretanto, observamos que as pesquisas que se direcionam para o tema da formação escolar, por diversas vezes, apontam para a responsabilização do sucesso e ou do fracasso escolar, diante de numa espécie de pensamento pendular, direcionando este olhar ora para a família, ora para a escola. Em pesquisas como a realizada por Santos e Silva (2014), aparecem apontamentos que indicam que “os pais realizam um enorme esforço para contribuir no processo de escolarização” de seus filhos. Além disso, preocupam-se quanto ao fato de estes estarem progredindo nos estudos. Reflexões que nos levam a tomar cuidado com a fala, comumente feita, sobre a ausência da presença dos pais na escolarização dos filhos.

Na mesma linha, o sociólogo Lahire (1997), sinalizou para esta questão, inferindo que

[...] o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazendo as coisas sem intervir. Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma ‘omissão’ ou uma ‘negligência’ dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘sair-se’ melhor do que eles (LAHIRE, 1997, p. 334 – grifos do autor).

De todo modo, acreditamos, concordando com Lahire (1997), que “a presença objetivada um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital for colocado em condições que tornem possíveis sua ‘transmissão’”. Desta forma, acreditamos que o somatório dos capitais familiares existentes, mediados – nas escolas -, a partir das ações e dos conhecimentos atrelados aos professores que atuam no AEE, tende a servir como fator decisivo na direção do sucesso escolar de alunos cegos.

Considerações finais

Ao considerarmos a questão da aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa cega, por meio de uma análise que aponta para a importância de elementos de ordem cultural, neste processo; atentamos para o fato de que os processos de desenvolvimento dos indivíduos não são determinados, preponderantemente, por fatores biológicos. Reflexão que, assim entendemos, pode ser estendida para o tema do sucesso ou do fracasso escolar de alunos cegos. Deste modo, concordamos com Pierre Bourdieu (2013), quanto ao fato de que são as relações e interações sociais, familiares, culturais e escolares que demarcam as possibilidades de sucesso escolar de estudantes.

A aprendizagem da criança cega, inicialmente fornecida pela família, por meio do *habitus*, ou seja, do conjunto de disposições duráveis e transponíveis que, para Bourdieu (2013) compõem formas sociais de produção dos indivíduos ancoradas na socialização primária; são de extrema relevância para estimular o potencial positivo de desenvolvimento da criança cega, e em consonância com o papel desempenhado pela escola, por meio da mediação pedagógica, os processos de ensino vão ativar os mecanismos de plasticidade cerebral e promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança cega. Certamente, as experiências familiares são demarcadas pelos diferentes tipos de capitais, (econômico, social, cultural, simbólico) com os quais os sujeitos entram em contato, em suas trajetórias de vida.

Por certo, os capitais econômico, cultural, social e simbólico, agem de maneira preponderante sobre as aprendizagens da criança cega. Eles impactam desde a divisão das tarefas e atribuições dos membros da família, passa pelos gostos, lazer, hábitos culturais, rotinas; assim como, os seus integrantes desenvolvem modos e estratégias de comunicação e interação, possibilitando ou não à criança cega mais autonomia e independência frente as ações e práticas diárias da família.

O *habitus*, disposto diante do espaço social, com os respectivos capitais que o compõem, demarca na esfera microssocial, a partir das famílias dos alunos cegos e, simultaneamente, da escola, determinadas condições objetivas diante da questão do sucesso escolar. Isto porque elementos como o capital cultural, compreendem conhecimentos e habilidades adquiridos querna família, quer na escola. Interessa saber em que medida o *habitus* familiar, notadamente a partir da questão do capital cultural, ou seja, os gostos, as práticas e as representações produzidas na família do aluno cego, produzem esquemas de percepção e de ação sobre a educação da pessoa cega.

Assim, a história do indivíduo, do grupo social ao qual ele pertence, seus aspectos maissingulares, associados às diferentes rotinas construídas no ambiente familiar e escolar; perpassadas por condicionamentos produzidos pelo *habitus*, permitem-nos compreender a complexidade dos esquemas de percepção e de apreciação por meio dos quais são apreendidos pelos alunos cegos e pelas famílias, observando as práticas desenvolvidas por eles, que resultam em processos de aprendizagem significativos para as crianças cegas.

Referências

- ALMEIDA, Maria da Glória de S. **Instituto Benjamin Constant: 160 anos de inclusão**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Ano 20, edição especial, p. 6-10, nov. 2014. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/o-abc> Acesso em: março/2021.
- ARAÚJO, Sheila Correia de. **A família e o desenvolvimento da criança cega**. 2012. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Theresinha Guimarães Miranda. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Tradução de Maria Ferreira; revisão da tradução, Oldaci Luiz Coradini. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 – (Coleção Sociologia).
- BRASIL, Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Débora Dainez e Ana Luiza Bustamante Smolka. **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, p. 1093-1108, out/dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s15817-97022014071545>
- GRIFING, H. C. e PAUL J. GERBER. **Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas**. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, 5. ed, dezembro de 1996. Disponível em: <http://revista.abc.gov.br/index.php/BC/article/view/658> Acesso em: março/2021.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.
- LAPLANE, A. L. F. “**Nota para uma Análise dos Discursos sobre Inclusão Escolar**”, p. 11-12 artigo dentro do livro: Políticas e Práticas de Educação Inclusiva/Maria Cecília Rafaelde Góes; Adriana Lia Frizman de Laplane (orgs) – 3. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- Nogueira, Maria Alice. **Bourdieu & Educação**. Maria Alice Nogueira, Cláudio M. Martins Nogueira. -4. Ed.; 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 128 p. – (Pensadores & Educação)
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 31 out. 2017.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, SEED/DEEIN, 2009.

SANTOS, Edilena de Jesus Souza; SILVA, Silvana Maria Moura da. **Família: suas expectativas e participação na formação escolar de seus filhos com cegueira**.

Universidade Federal do Maranhão (UFMA). (2014), Bol. Acad. Paulista de Psicologia, São Paulo, Brasil - V. 34, no 86, p. 99-117

SILVA. Mariolani B. **Letramento como condição para a alfabetização de crianças cegas numa perspectiva histórico-cultural**. Cadernos PDE – Produção Didático-Pedagógica. 2010, p.13.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guilherme Arias Beatón. – Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

Recebido em: 15/09/2022

Aprovado em: 21/10/ 2022

Publicado em: 26/10/2022