

## COMO FOI SER ALUNO CEGO NA ESCOLA?: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PIAUIENSES<sup>1</sup>

Geovane de Sousa Oliveira Filho<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-5938-6487>

Fauston Negreiros<sup>3</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-2046-8463>

### Resumo

O presente estudo teve como objetivo identificar nas memórias sociais de trajetórias de escolarização de pessoas cegas piauienses, situações consideradas negativas e positivas vivenciadas no espaço escolar. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, pelo método da História Oral. O estudo contou com a realização de entrevistas com dez pessoas cegas, que vivenciaram a Educação Básica no estado do Piauí, sendo quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino, todos advindos das redes pública e privada de ensino piauiense, com idades entre 18 a 50 anos. As entrevistas foram realizadas virtualmente por meio do aplicativo *Google Meet*, em virtude da pandemia de COVID-19, e, com o auxílio da gravação, foram transcritas e analisadas sob a perspectiva da Análise de Conteúdo. Os dados foram analisados teoricamente a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia Escolar Crítica. Emergiu, a partir do estudo, a dificuldade de mediação dos conhecimentos em sala de aula por parte de professores de pessoas cegas, sem o uso de instrumentos e meios adequados para a inclusão, que muitas vezes as tratam a partir de estereótipos negativos, como pessoas incapazes e dignas de dó. Também foi identificada exclusão por parte dos colegas em sala de aula, expressa ora de forma explícita, ora de forma sutil. Já entre os aspectos positivos, destacaram-se a importância da relação afetiva e de convívio social com colegas e trabalhadores da educação, que motivaram a permanência dessas pessoas na escola apesar das dificuldades enfrentadas.

**Palavras-chave:** Cegueira; Escolaridade; História Oral; Inclusão Escolar; Inclusão Social.

### *How was being a blind student at school? trajectories of schoolization of piauienses*

### Abstract

This study aimed to identify in the social memories of schooling trajectories of blind people from Piauí, situations considered negative and positive experienced in the school environment. It was a qualitative, descriptive research, using the methodology of Oral History. The study included interviews with ten blind people, who experienced basic schooling in the state of Piauí, being four males and six females, all participants from public and private schools, aged between 18 and 50 years. The interviews were conducted virtually through the Google Meet application, due to the COVID-19 pandemic, and, with the help of recording, the interviews were transcribed and analyzed from the perspective of Content Analysis. The data were theoretically analyzed from the assumptions of Historical-cultural Psychology, Historical-Critical Pedagogy and Critical School Psychology. It emerged from the study, the difficulty of mediating knowledge in the classroom by teachers of blind people, without the use of appropriate instruments and means for inclusion, which often treat them from negative stereotypes, as incapable and pitiful people. Exclusion by colleagues in the classroom was also identified, expressed sometimes explicitly, sometimes in a subtle way. Among the positive aspects, the importance of the affectionate relationship and social interaction with colleagues and education workers stood out, which motivated the permanence of these people in school despite the difficulties faced.

**Keywords:** Blindness; Educational Status; Oral History; School Inclusion; Social Inclusion.

1 Esse artigo é resultado da Dissertação de Mestrado, título: “Trajetórias escolares de piauienses cegos e suas lutas pelo Direito à Educação: Análises da Psicologia Escolar Crítica”, orientada pelo professor Dr. Fauston Negreiros da Universidade Federal do Piauí, em 2021.

2 Universidade Federal do Piauí - UFPI – Parnaíba - PI – Brasil; [geovanefilho7@gmail.com](mailto:geovanefilho7@gmail.com);

3 Universidade Federal do Piauí - UFPI – Parnaíba - PI – Brasil; [fnegreiros@unb.br](mailto:fnegreiros@unb.br).

*¿Cómo era ser estudiante ciego en la escuela?: trayectorias escolares de piauienses***Resumen**

Este estudio tuvo como objetivo identificar en la memoria social de trayectorias escolares de personas ciegas de Piauí, situaciones consideradas negativas y positivas vividas en el ámbito escolar. Fue una investigación cualitativa, descriptiva, utilizando la metodología de Historia Oral. El estudio incluyó entrevistas a diez personas ciegas que experimentaron educación básica en el estado de Piauí, cuatro hombres y seis mujeres, todos participantes de escuelas públicas y privadas, con edades comprendidas entre los 18 y los 50 años. Las entrevistas se realizaron virtualmente a través de la aplicación Google Meet, debido a la pandemia COVID-19, y, con la ayuda de la grabación, las entrevistas fueron transcritas y analizadas desde la perspectiva del Análisis de Contenido. Los datos fueron analizados teóricamente a partir de los supuestos de la Psicología Histórico-Cultural, la Pedagogía Histórico-Crítica y la Psicología Escolar Crítica. Surgió del estudio, la dificultad de mediar conocimientos en el aula por parte de docentes de personas ciegas, sin el uso de instrumentos y medios adecuados para la inclusión, que muchas veces los tratan desde estereotipos negativos, como personas incapaces y lastimeras. También se identificó la exclusión por parte de los colegas en el aula, expresada a veces de manera explícita, a veces de manera sutil. Entre los aspectos positivos, se destacó la importancia de la relación afectiva y la interacción social con compañeros y trabajadores de la educación, lo que motivó la permanencia de estas personas en la escuela a pesar de las dificultades enfrentadas.

**Palabras clave:** Ceguera; Escolaridad; Historia Oral; Inclusión Escolar; Inclusión Social.

As pessoas cegas no Brasil alcançaram o direito à escolarização somente no século XIX, após séculos de exclusão no processo de ensino em território nacional. No início, entretanto, a escolarização de pessoas cegas era realizada de forma segregada, em escolas específicas, com vagas limitadas e restritas. Foi somente após a segunda metade do século XX, após grande mobilização de movimentos sociais pelo mundo exigindo a igualdade dos direitos, sobretudo na década de 1960, que a inserção de pessoas cegas no sistema de ensino regular do País foi iniciada (Puga, 2016).

No estado do Piauí, entre as décadas de 1960 a 1990, ocorreu a expansão da educação especial, voltadas sobretudo à criação de escolas e classes especiais segregadas das escolas de ensino básico, ligadas a um “caráter mais assistencial e terapêutico” (Rosado, 2016, p. 232), o que mudou a partir do fim da década de 1990, quando ocorreram as primeiras inserções dos alunos com deficiência nas escolas regulares do estado (Rosado, 2016).

A inclusão escolar foi assumida de forma oficial pelos países após a Declaração de Salamanca, que no Brasil foi inspiração para a legislação educacional, que toma como posição a inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares, garantindo a inclusão nas escolas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2008).

A inclusão baseia-se em uma perspectiva na qual a sociedade como um todo deve se envolver na busca de favorecer as devidas adaptações às pessoas com

deficiência, buscando a remoção de barreiras e favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades, com a finalidade de uma inclusão equitativa e qualificada. Entretanto, a inclusão escolar no Brasil ainda é uma realidade que precisa ser melhorada na prática. Embora possuam na lei a garantia da educação como um direito, na prática esse direito ainda não é garantido de forma plena, o que é um grande desafio a ainda ser superado no país (Barbosa, Souza, Mendonça, 2019).

A Psicologia histórico-cultural, ao tratar a aprendizagem de pessoas com deficiência, considera que todas as pessoas têm possibilidade de aprendizagem independente de suas limitações físicas ou intelectuais. Cabe à sociedade em que ela vive – incluindo aqui a família e a escola – darem as devidas condições de acesso ao mesmo conhecimento (Vygotsky, 1997).

Vygotsky (1997) entende a deficiência como primária e secundária. Sendo a primária ligada aos aspectos biológicos da deficiência, que geram algumas limitações de cunho físico. A secundária é fruto de como a sociedade na qual a pessoa com deficiência está inserida favorece o seu desenvolvimento, gerando ou não barreiras que dificultem sua inclusão.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, a escola como parte da sociedade infelizmente reproduz muitos preconceitos e estereótipos negativos socialmente compartilhados, visto que a escola reflete a sociedade em que está inserida. Mas, por outro lado,

ela é um local privilegiado de transformação social a partir de práticas pedagógicas emancipadoras (Saviani, 2008).

A Psicologia escolar e educacional é uma área de atuação da psicologia que intervém em ambientes escolares tendo como foco as questões psicológicas. De início, possuía uma prática de caráter extremamente individualizante e reducionista. A partir da década de 1980, surge a Psicologia Escolar Crítica, em contraposição ao modelo predominante até então. Desde então, dentro da área começou-se a dar espaço a discussões inspiradas na matriz teórica do materialismo histórico e dialético, considerando o contexto social, cultural e ideológico nas discussões e práticas profissionais, encarando a partir de então a escola não como um local de ajustamento de sujeitos, mas de transformação social (Firbida & Vasconcelos, 2018).

Em meio a essa discussão, emerge o seguinte questionamento: Como tem acontecido na prática a escolarização de pessoas cegas no estado do Piauí? Partindo desse questionamento, o presente estudo teve como finalidade compreender as trajetórias escolares de pessoas cegas no Piauí através de suas memórias, identificando nelas situações consideradas negativas e positivas. As memórias sociais foram analisadas por meio da Psicologia Escolar Crítica e dos pressupostos que embasam a Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica. As entrevistas com os participantes foram realizadas com base no método da História Oral.

## Método

### Procedimento

O estudo foi realizado por meio do método da História Oral, que é uma abordagem de pesquisa que se concentra na coleta e na análise de relatos pessoais e testemunhos de indivíduos sobre eventos históricos, experiências de vida e memórias pessoais. Esse método envolve a condução de entrevistas com os participantes selecionados, gravando suas narrativas em áudio ou vídeo, transcrevendo essas gravações para análise e

interpretação. A história oral permite capturar histórias que podem não estar presentes em outras fontes históricas e oferece uma perspectiva única sobre eventos passados, experiências pessoais e dinâmicas sociais (Alberti, 1990/2005).

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o número do parecer: 4.021.118. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, foi devidamente informado e consentido pelos participantes, garantindo a estes o anonimato, o caráter voluntário da pesquisa e a desistência a qualquer momento, sem que houvesse danos ou prejuízos a eles.

Para realizar a pesquisa, que ocorreu durante a pandemia de COVID-19, os pesquisadores utilizaram o *Google Meet* como plataforma para conduzir as entrevistas, já que os encontros presenciais não eram possíveis devido às restrições sanitárias. Após estabelecer contato com cada participante, foram agendados horários e datas para a realização das entrevistas individuais. Inicialmente, foi realizado um questionário sociodemográfico para caracterizar aspectos específicos, tais como: idade, nível de escolarização, cidade que reside etc. Em seguida, foram realizadas sessões de entrevistas, apoiadas no seguinte eixo temático proposto pelos pesquisadores: trajetórias escolares e seus aspectos positivos e negativos.

Com o auxílio da gravação, as entrevistas foram transcritas. As análises foram realizadas sob a perspectiva da Análise de Conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (1977). Os dados foram analisados teoricamente a partir da Psicologia Escolar Crítica, Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica.

### Participantes

Fizeram parte do estudo 10 participantes, sendo quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino, sendo todos advindos das redes pública e privada de ensino piauiense. Nos parágrafos abaixo serão feitas descrições sobre de cada um deles. Vale destacar que todos os nomes são fictícios, com finalidade de preservar o anonimato dos participantes.

Tabela 1  
Participantes da pesquisa

Participante 01	Ana, 26 anos de idade, natural do município de Teresina. Iniciou a Educação básica aos 03 anos de idade e encerrou aos 18, entre os anos de 1998 a 2012, na cidade de Teresina. Sua escolarização ocorreu totalmente em escolas públicas. Ficou cega aos 10 anos de idade, como sequela de meningite. Atualmente ela possui ensino superior incompleto; está cursando bacharelado em Serviço Social.
Participante 02	Bianca, tem 27 anos. Natural do município de Teresina, ela iniciou a Educação Básica com 06 anos de idade e a concluiu aos 21, entre os anos de 1999 a 2014, na cidade de Teresina. Sua escolarização ocorreu em escolas públicas e privadas. Bianca perdeu a visão aos 09 anos de idade em decorrência de um glaucoma. Atualmente possui Ensino superior completo, cursou Licenciatura em Biologia.
Participante 03	Carla tem 18 anos de idade, e é natural do município de Teresina. Iniciou os estudos aos 03 anos de idade, em 1997 e cursa atualmente o 2º ano do Ensino Médio, sempre na cidade de Teresina. Carla é cega congênita, estudou até o ensino fundamental – anos finais em escola pública e atualmente está estudando em escola privada.
Participante 04	Daniela tem 26 anos de idade, e é cega congênita. Natural e residente da cidade de Teresina. Iniciou os estudos aos 07 anos de idade em 2005 e o concluiu aos 23, no ano de 2018. Sempre estudou em escola pública. Atualmente é formada em Serviço Social.
Participante 05	Elisabete é uma mulher de 50 anos de idade, natural do estado do Maranhão, mas que estudou a vida toda em Teresina. Mudou-se aos 21 anos de idade para a capital do Piauí para esta finalidade. Iniciou os estudos no ano de 1990 e os concluiu no ano de 1998 aos 29 anos. Estudou em escola pública até o ensino fundamental – anos finais, e foi bolsista de escola privada no ensino médio. Atualmente possui ensino superior completo, é bacharel em Serviço Social.
Participante 06	Francisco possui 20 anos de idade, é natural do município de União e é cego congênito. Iniciou os estudos no ano de 2005, aos 05 anos de idade, e concluiu o ensino médio em 2019, aos 19 anos de idade. Estudou toda a Educação Básica em escola pública.
Participante 07	Gardênia é uma mulher de 36 anos, natural do município de Paulistana do Piauí. Estudou em escola pública até 6º ano do Ensino Fundamental. Gardênia é cega congênita. Na sua cidade natal ela procurou matricular-se, mas não foi aceita em nenhuma escola. Com o incentivo e ajuda de freiras que moravam na sua cidade natal, conseguiu vaga em uma escola na cidade de Teresina. Iniciou a Educação Básica aos 13 anos e a concluiu aos 22, entre os anos de 1998 a 2007.
Participante 08	Henrique é um homem de 40 anos, natural do município de Pedro II do Piauí. Nasceu com visão monocular e perdeu completamente a visão entre os 15 anos e 20 anos. Iniciou a Educação Básica aos 06 anos de idade e a encerrou aos 28 anos, entre 1996 a 2018. Saiu da escola em 2006, após a cegueira, e retornou no ano de 2014. Toda sua escolarização ocorreu em escola pública, na cidade de Teresina.
Participante 09	Inácio possui 23 anos, e é cego congênito. Iniciou sua escolarização aos 04 anos de idade e a encerrou aos 18, entre os anos de 2002 a 2015, na cidade de Teresina, onde vive desde que nasceu. Estudou em escola pública até 6º ano do Ensino Fundamental, e logo depois ingressou na rede privada, na qual concluiu o ensino médio. Está atualmente cursando licenciatura em Pedagogia.
Participante 10	Jairo tem 40 anos, e é natural de Caraúbas do Piauí. Perdeu a visão aos 09 anos após cair de uma árvore. Mora em Teresina desde os 17 anos para estudar. Sempre estudou em escola pública.

Após essa caracterização dos participantes, é possível conhecer melhor seus contextos. São participantes advindos de três das quatro mesorregiões do estado. Têm em comum o fato de terem concluído a maior parte da escolarização na capital do Estado, Teresina. Dos participantes, quatro são cegos congênitos e seis cegos adquiridos. Todos os participantes foram solícitos à narração de suas trajetórias de vida, e manifestaram satisfação por participar da pesquisa.

## Resultados e Discussão

Para uma melhor contextualização sobre os dados, eles foram apresentados em três categorias de análise, nas quais foram elencados aspectos em comum que emergiram nas trajetórias de vida dos participantes da pesquisa: (1) como foi ser aluno cego na escola?; (2) os desafios da mediação docente; (3) a convivência escolar: a relação com colegas e trabalhadores da educação

## Como foi ser aluno cego na escola?

Nesta categoria são abordados aspectos em comum dos depoimentos de vida dos participantes, a respeito da inserção no sistema educacional piauiense, abrindo assim a discussão dos resultados sobre suas trajetórias de escolarização:

Como aluno cego, a condição de aluno cego desde a educação infantil até o ensino fundamental menor, eu sofri muito essa questão do *bullying*, e também por não conseguir me socializar com os demais alunos. Então isto prejudicou muito meu desempenho. (Inácio, participante 09)

Teve suas dificuldades na questão de atividades, na questão de adaptação dos professores, que a maioria nunca tinha tido alunos cegos, então eu fui a primeira. Para os professores causa um estranhamento, os professores costumam dizer que é um desafio pra eles, pois nunca tiveram alunos com necessidades especiais visuais. (Carla, participante 03)

Borges, Silva & Carvalho (2018) afirmam que as dificuldades e barreiras encontradas nas práticas cotidianas do ambiente escolar são fatores que dificultam a inclusão de pessoas com deficiência visual na escola. Esse fator é exemplificado nas falas dos participantes, ao enaltecerem as dificuldades na adaptação de materiais escolares, metodologia de ensino dos professores e a dificuldade de relação com os colegas.

No depoimento de Inácio, ao falar sobre o prejuízo no desempenho escolar, emerge a compreensão que a Psicologia Escolar Crítica tem sobre o fracasso escolar. No sistema educacional brasileiro, esse insucesso na escola costuma ser justificado de modo individualizante, sem levar em consideração os aspectos sociais e estruturais da escola. Patto (1988/1999), entretanto, compreende o fracasso escolar como fruto de todo o contexto competitivo e injusto, que desfavorece consideravelmente as populações marginalizadas, reflexo do modelo de sociedade capitalista (Patto, 2008).

Nos depoimentos foi possível perceber situações de violência da escola e violência na escola. Na perspectiva da Psicologia Escolar Crítica, a violência por parte da escola é percebida, sobretudo, pelo abandono pedagógico, pelo descaso quanto às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno cego. Já a violência na escola se manifesta nas relações entre colegas, por meio da discriminação. O fato é que a

política de inclusão muitas vezes se expressa naquilo que Skliar (2006) denomina de “burocratização do outro”, ou seja, a redução do aluno em situação de inclusão a uma mera matrícula, sem dar as devidas condições necessárias para garantir a presença, participação ativa e aproveitamento escolar dessa população (Charlot, 2002; Silva & Negreiros, 2020; Skliar, 2006).

Em meio às dificuldades e desafios, também emergiram aspectos positivos nas perspectivas dos participantes. Destaca-se no depoimento deles a motivação para permanecer no processo de ensino, mesmo em meio às dificuldades e obstáculos provocados pelo sistema que aparentemente ainda se encontra hegemonicamente adaptado para pessoas videntes.

Em alguns depoimentos os participantes buscam encontrar esses aspectos positivos através da própria inserção deles na sala de aula, ainda que de forma não plena, como têm direito:

Ser aluna cega foi desafiador, foi dificultoso, mas também foi algo enriquecedor. Acho que depois de tudo o que passei, serviu para me fortalecer! Não que eu seja um exemplo de força (risos), mas é um processo que não acaba! (Ana, Participante 01)

Apesar de toda essa exclusão na sala de aula, eu acho que a gente estando dentro, estando ali junto com os outros alunos, a gente já está lutando pela inclusão! (...) Então, teve escolas que eu passei que o professor não sabia como eu tinha que escrever, como eu lia... E ele acabou se interessando muito pelo assunto! (Bianca, Participante 02)

Em suma, percebe-se a partir dos depoimentos dos participantes, a dificuldade da inclusão escolar dos alunos cegos nas escolas piauienses. A inclusão escolar efetiva envolve a adequação do processo de ensino a todos os alunos, com equidade e responsabilidade. Envolve favorecer ao aluno com deficiência, sua permanência com práticas que promovam sua emancipação e exercício da cidadania, o que mostra ser ainda um processo a ser conquistado nas relações com os demais atores e atrizes sociais que compõem o ambiente escolar (Santos, Santos, Oliveira, Bispo, Araújo, 2021).

Nas demais categorias serão enaltecidos com mais profundidade os pontos aqui elencados, analisados e comparados com estudos feitos em outros contextos do país.



## Os desafios da mediação docente

Os professores são essenciais para a formação do indivíduo na escola. De acordo com a Pedagogia Histórico-crítica, os docentes são os mediadores do conhecimento historicamente organizado pela sociedade (Saviani, 2008). Contudo, ainda há pouco entendimento de muitos docentes sobre como lidar com alunos cegos. Muitos possuem inclusive pouca expectativa sobre a possibilidade e potencialidade de aprendizagem de pessoas cegas, e este equívoco de compreensão por parte de alguns docentes pode vir a interferir negativamente no desenvolvimento e no processo de ensino-aprendizagem deste público (Lima, Feitosa, Silva & Silva, 2018).

Nas narrações das trajetórias de escolarização de pessoas desta pesquisa, é possível constatar a dificuldade da mediação que alguns professores ao longo das trajetórias de escolarização de pessoas cegas no estado do Piauí tiveram:

Já tive professores que chegavam, escreviam na lousa, no quadro, e esperavam todo mundo escrever, e aí não explicavam o que estava escrito! Não se davam muito o trabalho de fazer com que eu compreendesse o que realmente estava escrito! (Ana, Participante 01)

Eles ficavam fazendo cálculo matemático, e eles começavam a descrever os números no quadro: “11 + 12 = tanto!”. Aí eles começaram a dar aula, aí quando ele falava “é igual a...”, deixavam o suspense em falar! E aí eu não sabia a resposta, porque a didática deles contemplava somente os alunos que estavam vendo, aí eu conseguia de fato conseguir acompanhar o cálculo inteiro com muito esforço, mas na hora que eu queria ter a certeza que de fato a resposta era aquela, eles não falavam, só apenas apontavam para o quadro! (Inácio, Participante 09)

Percebe-se nessas lembranças uma falta de acessibilidade na sala de aula no que diz respeito a tornar acessível às pessoas cegas o conteúdo visual ensinado na aula, o que é um direito e uma necessidade da pessoa cega, sobretudo no ambiente escolar. Essa dificuldade dos professores de mediar os conhecimentos em sala de aula para estudantes cegos também foi identificada no estudo de Barbosa, Souza & Mendonça (2019), no contexto da região do Estado de São Paulo.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enaltece que para atender

os alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula comuns do ensino regular, é necessário que a escola garanta a presença de dois tipos de professores na sala de aula, os especializados, para a Educação Especial, e os capacitados, para as salas de aula comuns, agindo ambos de forma colaborativa (Brasil, 2001).

A Resolução enfatiza, ainda, que os professores para serem considerados capacitados, precisam comprovar que na graduação houve alguma disciplina ligada à Educação Especial; os professores especialistas devem comprovar graduação em Educação Especial ou Pós-graduação na área (Brasil, 2001). Nos depoimentos dos participantes, todos vivenciaram a escolarização apenas com professores capacitados, ou seja, professores de sala comum.

Silva & Silva (2019), em seus estudos com professores sobre direitos humanos e escolarização de pessoas cegas, constataram que existem lacunas no que diz respeito à formação de professores sobre pessoas cegas e que esse fato explica em parte as dificuldades no favorecimento de práticas pedagógicas inclusivas por parte dos docentes na escolarização desse público.

Torres & Mendes (2018), ao estudarem cursos de ciências exatas, mostram que embora haja a política de inclusão a ser executada, há contraditoriamente uma falta de interesse político pela formação de professores para a perspectiva inclusiva, o que se traduz em ser uma temática pouco explorada em cursos de licenciatura de exatas no contexto estudado e, muitas vezes, ainda que explorada, insuficiente.

Eu me lembro de uma professora do 7º ano (...), ela perguntava para os outros alunos... Ela na minha frente, perguntava para os outros alunos se eu já tinha feito a minha prova, minha atividade... (risos), e os meninos ficavam: “Professora, mas ela é quem sabe, pergunta para ela aí!”. E eu: “professora a senhora quer saber se eu...”. E eu não sabia que ela estava falando comigo, porque ela não falava meu nome, ela dizia assim: “Gente vocês sabem se ela fez a prova, se ela já fez a atividade aí?”. E aí eu ficava pensando... quem? Eu não sei se era eu... (risos). Aí os meninos ficavam falando: “Professora pergunte para ela, ela está bem aí na sua frente!”. Aí era que ela perguntava! (Bianca, Participante 02)

O estranhamento social gerado pela deficiência visual pode produzir agravadores para a inclusão social, visto que a inclusão é um processo complexo que envolve a própria pessoa com deficiência e as pessoas

que convivem com ela. Devido a isso, é comum pessoas cegas serem vítimas de preconceito e discriminações, sendo tratadas por pessoas videntes como sujeitos impotentes, dependentes e merecedores de dó e piedade (Mianes, 2021). Na lembrança da participante 02 é possível reconhecer o estranhamento da professora ao interagir com ela.

Em um estudo realizado por Perovano & Mendes (2019), com professores que já tiveram experiência de ter alunos cegos em sala de aula no contexto do Estado do Espírito Santo, os pesquisadores constataram uma ausência na formação dos professores sobre como mediar o conhecimento de modo específico a pessoas com deficiência visual, o que gera barreiras à inclusão desse público no sistema escolar, assim como constatado nas entrevistas no contexto do Estado do Piauí.

Se, por um lado, as relações entre professores e alunos cegos mostraram-se predominantemente marcadas por preconceções e aproximações despersonalizadas, uma vez que a identidade e a singularidade eram negadas, por outro, as falas revelaram exceções. As memórias dos participantes 01 e 05 exemplificam esse contraste:

No ensino médio eu tive um professor que ele me marcou (...), ele criava as estratégias dentro de sala de aula mesmo, me pegando para fazer, por exemplo: "Olha fulana, é desse jeito!". E fazendo com a minha mão alguns formatos dos desenhos lá da Química. Então ele foi uma das pessoas que eu tenho guardado assim na minha memória positivamente como professor. (Ana, Participante 01)

Teve uma professora que... eu já tinha desistido da escola já, teve um tempo que eu parei... Mas ela foi me buscar! Disse que era pra eu voltar para escola que ela ia me ajudar a seguir as atividades que eu pensava fazer, e a ela eu tenho muito agradecer, por quê se não fosse ela não teria concluído os estudos! (Francisco, Participante 06)

Em suma, o papel dos professores na escolarização dos participantes da pesquisa assumiu configurações distintas, tanto positivas quanto negativas. Em alguns casos implicaram em desamparo, desânimo e desmotivação, mas também houve os que se destacaram e serviram como fonte importante de inspiração e estímulo para continuar os estudos.

A prática docente é multideterminada e não se constitui como um exercício livre por parte de quem

a executa. A institucionalização do trabalho do professor, além de todo o contexto de proletarização que o afeta no desempenho do papel social de trabalhador da educação, cria condicionantes que precisam ser desvelados em uma análise mais completa.

Na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica, é possível perceber na condução desses professores, o que Vasconcellos (2014) denomina de Zona de Autonomia Relativa (ZAR), que é um conceito que descreve um espaço limitado de liberdade que os profissionais da educação têm dentro do contexto institucional.

Dentro da ZAR, os educadores tendem a agir de forma flexível e adaptativa em suas práticas pedagógicas, dentro das restrições impostas pelo sistema educacional. Isso permite que tomem decisões e implementem estratégias mais adequadas para atender às necessidades dos alunos e aos objetivos educacionais, mantendo-se dentro dos limites institucionais estabelecidos. Isso é percebido na iniciativa dos professores com os alunos na busca da inclusão, apesar do reconhecimento das limitações de sua formação e da instituição (Vasconcellos, 2014).

### **A convivência escolar: a relação com colegas e trabalhadores da educação**

Além dos professores, outros agentes importantes a serem destacados nas memórias de escolarização dos participantes desta pesquisa, foram os trabalhadores da educação (porteiros, vigias, diretores, zeladores, merendeiras etc.), bem como os colegas de sala de aula, que nas trajetórias se mostraram ora como fontes de apoio, ora como reprodutores do processo de exclusão socialmente vigente, como exemplificado nas memórias a seguir.

Muitas vezes eu tinha que ficar num canto isolada ali sem ninguém, ninguém me colocava nos grupos e às vezes o professor tinha que chamar atenção daqueles alunos para estar colocando, inserindo naquele grupo, então eu sofria muito com isso. Me dava uma tristeza muito grande por eu ter essa dificuldade e eles não aceitarem essa minha dificuldade. (Elisabete, Participante 05)

A Psicologia Histórico-cultural compreende que o desenvolvimento da pessoa cega não é diferente em relação às possibilidades de aprendizagem, quando comparadas às de um sujeito vidente; o que existe, segundo ela, são formas distintas de acesso ao mesmo

conhecimento (Vygotsky, 1997). Esta forma diferente de acesso ao mesmo conhecimento deve ser proporcionada pela escola que acolhe a pessoa cega, garantindo assim a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Algumas destas formas foram o auxílio de colegas videntes que se tornam amigos no processo, tais como explicitados a seguir.

Eu lembro aqui de uma situação que teve colegas lá que ficaram zangados com o outro, porque um queria escrever para mim um dia e o outro também queria, aí só precisava de um, né, aí um ficou chateado com outro, aí todo dia um falava se era ou não a vez do outro! Aí existiam essas situações na vida da gente. Que situação né inusitada! (Henrique, Participante 08)

Eu tive uma amiga, aluna no ensino médio, que eu levava o papel carbono para ela e uma folha de papel jornal; ela colocava debaixo do caderno dela, e aí a escrita dela saía para mim também. E isso ela fazia todos os dias no ensino médio, e eu agradeço muito ela porque naquela época me ajudou muito! (Jairo, Participante 10)

Percebe-se, nos depoimentos, a dificuldade de conseguir adquirir as atividades, visto que os materiais, nesse caso, não eram adaptados para pessoas não-videntes. Essa questão também foi identificada no estudo de Melo & Silva (2020), que investigaram as trajetórias de quatro pessoas com deficiência na região sudeste brasileira, dentre elas duas pessoas cegas. Nas narrativas de um dos entrevistados cegos, é enaltecida a importância do apoio de colegas de sala para auxiliar nas transcrições das tarefas.

A Associação de Cegos do Piauí (ACEP), nos depoimentos, foi uma instituição citada por todos os participantes como importante fonte de apoio na escolarização. Percebe-se no depoimento abaixo a dificuldade por parte de trabalhadores da portaria no que diz respeito a compreender a dinâmica de aprendizagem dos alunos cegos no contraturno, em especial nos horários de almoço, o que gerava um transtorno na chegada à escola de ensino regular.

Guardo boas lembranças de uns e de outros não! (...) Às vezes a gente participava da aula na ACEP, e aí, quando a gente ia para outra escola, muitas vezes aconteceu um imprevisto, a gente não conseguia

chegar a tempo, e eles tipo que usavam dessa oportunidade para humilhar, falar coisas desagradáveis... (Daniela, Participante 04)

Em contrapartida, em boa parte das lembranças dos participantes, houve uma relação afetiva com os trabalhadores da escola, tais como explicitadas pela participante Gardênia:

Eu sempre procurei fazer amizade com eles (trabalhadores da escola), e eu achava legal, porque quando eu ia para o recreio, para o lanche, eles nunca esqueciam de mim! Eu era a primeira a ser atendida na fila (risos). Adorava repetir! Eles eram bem bacanas! Achava legal! (Gardênia, Participante 07)

A afetividade e boa relação com os funcionários e colegas de sala, conforme aponta Ribeiro (2017), são importantes fatores para a permanência escolar dos alunos cegos, e isso pode ser percebido na realidade piauiense, como o caso de pessoas que fizeram amizades com os participantes da pesquisa ao longo de suas escolarizações, e os ajudavam nas suas necessidades específicas.

Este perfil de pessoas comprometidas a dar suporte para suprir as limitações das pessoas cegas em sala de aula levam a refletir o quão importante é o convívio social e afetivo na vida escolar destes indivíduos. Wu & Leal (2020), ao fazerem uma investigação com estudante cega sobre sua escolarização no contexto da região sul do Brasil, constataram que os processos de inclusão/exclusão no ambiente escolar são promovidos pela forma como os atores e atrizes sociais da escola concebem e lidam com a deficiência, ou seja, por meio da relação de convívio na comunidade escolar.

Na realidade piauiense, em meio a situações de preconceito, emergiram também nas lembranças relatos de ajuda e a solidariedade de outros que fizeram a diferença, embora apresentadas pelos participantes como exceções. O que deveria ser uma regra de conduta dos colegas em uma sociedade verdadeiramente inclusiva, acaba se tornando uma exceção na realidade piauiense, o que leva a questionar a efetividade da inclusão nesse contexto, mas que ao mesmo tempo gera esperança de que há pessoas que buscam fazer sua parte.



## Considerações Finais

Emerge, a partir deste estudo, aspectos considerados negativos e positivos nas trajetórias de escolarização de pessoas cegas no estado do Piauí. Dentre os aspectos negativos, destacam-se a dificuldade de mediação dos conhecimentos em sala de aula por parte de professores, sem o uso de instrumentos e meios adequados para a inclusão, e que muitas vezes tratam as pessoas cegas a partir de estereótipos negativos, chegando a tratá-las como pessoas incapazes e dignas de dó. Também foi identificada exclusão por parte dos colegas em sala de aula, exclusão esta que ora vinha expressa de forma explícita (agressões físicas, agressões verbais etc.), como de forma sutil (exclusão de trabalhos em grupo, evitação de diálogos etc.).

Entre os aspectos positivos, destacam-se a importância da relação afetiva e de convívio social com alguns colegas e trabalhadores da escola, que motivaram a permanência dessas pessoas na escola apesar das dificuldades enfrentadas. Assim também como houve alguns professores que souberam utilizar meios apropriados para mediação do conhecimento. Vale destacar como importante fonte de apoio a Associação de Cegos do Piauí (ACEP), que foi elencada nos depoimentos como uma instituição de apoio ao processo de escolarização e favorecimento da adaptação dos recursos educacionais.

Tais dados revelam a necessidade da diversificação de políticas públicas de educação inclusiva, de forma a garantir não apenas a matrícula, mas a permanência e o bem-estar das pessoas cegas nas escolas piauienses, garantindo um convívio respeitoso com os demais membros da comunidade escolar.

Além disso, é importante que sejam articuladas políticas públicas de formação de professores e políticas públicas de melhoria da educação, a fim de fortalecer e ampliar as potencialidades das políticas de inclusão. E, assim, possam contemplar frentes de mediação de conhecimento, acesso e permanência, para garantir a inclusão de pessoas cegas na escola, bem como a própria inclusão de professores cegos nas instituições de ensino e a incorporação de familiares e/ou responsáveis no chão da escola, co-construindo a educação escolar e fortalecendo identidades e referências inclusivas na vida cotidiana das instituições.

As limitações do estudo encontram-se principalmente em ter sido uma pesquisa realizada no contexto de pandemia da Covid-19, o que desafiou o contato

com um número maior de pessoas cegas. Não obstante, com os recursos tecnológicos e as particularidades do método da história oral, tornou o estudo possível e pleno de potencialidades, contemplando pessoas dos diferentes territórios de desenvolvimento do Estado do Piauí – marcador importante que inspira o fomento de políticas públicas na região.

Estudos futuros podem ser realizados, levando em conta histórias de vida e depoimentos de familiares, professores, trabalhadores da educação e gestores, além de estudos com métodos distintos, tais como estudos etnográficos ou longitudinais. Além disso, estudos que possam inquirir a escolarização de pessoas cegas em outras modalidades educacionais, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, entre outras.

## Referências

- Alberti, V. (2005). *Manual de história oral*. Editora FGV. 3ª edição. Rio de Janeiro. (Trabalho originalmente publicado em 1990).
- Barbosa, L. M. M., Souza, M. A., & Mendonça, S. D. (2019). As histórias de estudantes cegos sobre o seu ingresso na educação básica. *RIDPHE\_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 5, e019008, 1-27. doi: [https://doi.org/10.20888/ridphe\\_r.v5i0.9705](https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v5i0.9705)
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Borges, T. C. B., Silva, S. M. M., & Carvalho, M. B. W. B. (2018). Inclusão Escolar e Deficiência Visual: dificuldades e estratégias do professor no ensino médio. *Revista Educação e Emancipação*, 11(2), 264-287. doi: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p264-287>
- Brasil. (2008). Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Recuperado de: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf), em outubro de 2021.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 8, 432-443. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?lang=pt&format=pdf>, em outubro de 2021.
- Firbida, F. B. G., & Vasconcelos, M. S. (2018). O desenvolvimento histórico da psicologia escolar crítica no Brasil. *Psicologia em Estudo*, 23, 1-13. doi: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23i0.40300>

- Lima, R. G., Feitosa, I. C. N., Silva, A. C. S., & Silva, A. L. S. (2018). O processo de inclusão de alunos com deficiência na percepção dos professores. *Carpe diem: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX*, 16(2), 176-187. Recuperado de: <https://periodicos.unifacex.com.br/Revista/article/view/1031>, em setembro de 2021.
- Mianes, F. L. (2021). Deficiência visual: olhares e possibilidades. *Momento - Diálogos Em Educação*, 29(3). doi: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i3.8215>
- Melo, D. C. F., & Silva, J. H. (2020). Trajetórias escolares de pessoas com deficiências na educação básica: qual lugar da educação especial?. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 948-965. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13510>
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz. (Trabalho originalmente publicado em 1988).
- Patto, M. H. S. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In Bueno, J. G. S., Mendes, G. M. L., & Santos, R. A. (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp. 25-42). Araraquara-SP: Junqueira & Martin; Brasília-DF: Capes.
- Perovano, L. P., & Mendes, A. N. F. (2019). A inclusão de uma estudante cega no ensino regular: o que dizem seus professores?. *Educere-Revista da Educação da UNIPAR*, 19(1). pp. 183-194. doi: <https://doi.org/10.25110/educere.v19i1.2019.6858>
- Puga, L. F. (2016). Perspectivas históricas da educação do cego. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 823-826. doi: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12222>
- Ribeiro, L. O. M. (2017). A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. *Revista Educação, artes e inclusão*, 13(1), 8-32. doi: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017008>
- Rosado, M. B. Q. (2016). *Educação Especial no Piauí – 1968 a 1998: reflexões sobre sua história e memória*. Teresina: EDUFPI.
- Santos, J. I., Santos, J. A. I., Oliveira, L. H. S., Bispo, J. F., & Araújo, M. J. B. (2021). Processo de inclusão da criança com deficiência visual na educação. *Diversitas Journal*, 6(3), 3607-3624. doi: [https://doi.org/10.48017/Diversitas\\_Journal-v6i3-1508](https://doi.org/10.48017/Diversitas_Journal-v6i3-1508)
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.
- Silva, E. H. B., & Negreiros, F. (2020). Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Psicopedagogia*, 37(114), 327-340. doi: <http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20200027>
- Silva, L. C. S., & Silva, L. G. S. (2019). Inclusão escolar e Educação em Direitos Humanos: as concepções dos professores de um aluno cego. *Revista Educação Especial*, 32, 29-1. 1-16. doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X28363>
- Skliar, C. (2006). *A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”*. In Rodrigues, D. (Orgs.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. (pp. 15-34). São Paulo: Summus Editorial.
- Soares, J. P. P., & Martinez, S. A. (2019). Trajetórias de vida e escolarização de deficientes visuais em Campos dos Goytacazes. *Brazilian Journal of Development*, 5(9), 14965-14981. doi: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n9-093>
- Torres, J. P., & Mendes, E. G. (2018). Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. *Revista Insignare Scientia-RIS*, 1(3). pp. 1-21. doi: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2018v1i3.10596>
- Vasconcellos, C. S. (2014). *Desafio da qualidade da educação: gestão da sala de aula*. São Paulo: Libertad.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas: V. Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.
- Wuo, A. S., & Leal, D. (2020). Pela voz do outro: a construção social da deficiência na escola. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação* (51), 51-62. doi: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p51-62>

Recebido em 10/11/2021  
Aprovado em 10/02/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.