

O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA POR PROFESSORES COM CEGUEIRA NO RIO GRANDE DO NORTE

Luzia Guacira dos Santos Silva¹

RESUMO

O exercício da docência por professores com cegueira ainda se constitui como exceção na educação brasileira. O presente artigo tem por objetivo principal apresentar resultados da pesquisa “Norteriograndenses com cegueira congênita e adquirida e o discurso que os representa em torno da: educação escolar, docência, cegueira, gênero e deficiência”, focando na categoria de análise: docência por pessoas cegas. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e descritiva sob o método do estudo de caso. Os dados foram construídos a partir da aplicação de entrevista semiestruturada com professores cegos. Os resultados apontam que a representação da ação docente por pessoas com cegueira se revela ainda mais desafiadora, não em decorrência das implicações da condição visual em si, mas, essencialmente, pelas concepções em torno da condição humana de deficiência.

Palavras-chave: Exercício da docência. Professores com cegueira. Educação brasileira.

THE EXERCISE OF TEACHING BY BLIND TEACHERS IN RIO GRANDE DO NORTE

ABSTRACT

Teaching by blind teachers is still an exception in Brazilian education. The main objective of this article is to present results of the research “Norteriograndenses with congenital and acquired blindness and the discourse that represents them around: school education, teaching, blindness, gender and disability”, focusing on the analysis category: Teaching by people blind. The methodology consists of qualitative, exploratory and descriptive research using the case study method. The data were collected from semi-structured interviews with blind teachers. The results indicate that the representation of teaching by blind people is even more challenging, not due to the implications of the visual condition itself, but, essentially, due to the conceptions surrounding the human condition of disability.

Keywords: Teaching practice. Teachers with blindnes. Brazilian education.

¹ Pós-doutorado na Universidad de La Coruña - Espanha. Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, orientando Mestrado e Doutorado. É pedagoga no Centro de Educação e Pesquisa em Saúde Anita Garibaldi, do Instituto Alberto Santos Dumont, em Macaíba/RN, atuando na Reabilitação de Pessoas com Deficiência Visual. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8180-119X>. E-mail: agostoluzsilva@gmail.com

EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA POR PROFESORES CIEGOS EN RIO GRANDE DO NORTE

RESUMEN

La enseñanza impartida por profesores ciegos sigue siendo una excepción en la educación brasileña. El objetivo principal de este artículo es presentar resultados de la investigación “Norterigrandenses con ceguera congénita y adquirida y el discurso que los representa en torno de la: educación escolar, docencia, ceguera, género y discapacidad”, centrándose en la categoría de análisis: Enseñanza por personas ciegas. La metodología consiste en una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva utilizando el método de estudio de casos. Los datos se construyeron a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada con docentes ciegos. Los resultados indican que la representación de la acción docente por parte de personas ciegas resulta aún más desafiantes, no por las implicaciones de la condición visual en sí, sino, esencialmente, por las concepciones que rodean la condición humana de discapacidad.

Palabras clave: Práctica docente. Maestros con ceguera. Educación brasileña.

INTRODUÇÃO

Os primeiros ensaios sobre o exercício da docência no Brasil retomam ao ano de 1549, com a chegada dos jesuítas no país, tendo por finalidade catequizar os indígenas, habitantes originários das terras recém “descobertas”, além de civilizar e impedir a expansão do protestantismo, demarcando, assim, o início da educação brasileira.

O percurso histórico em que a igreja e a escola se constituíram de forma complementar teve o rompimento do seu ciclo com a Reforma Pombalina (1750-1777), que acabou “desembocando na criação de um sistema público de ensino, mais moderno e mais popular. Entre nós, foi a supressão pura e simples do sistema que havia” (Xavier; Ribeiro; Noronha 1994, p. 29). Durante esse período, mais precisamente em 20 de março de 1760, em Recife/PE, acontece o primeiro concurso para professores públicos, o que expõe uma nova organização da docência. Contudo, em 1765, nenhum professor concursado havia sido empossado. (Sthephanou; Bastos, 2004)

Em 1808, quando a família real chega no país haviam mestres régios, além dos mestres e profissionais do ensino particular. Esses profissionais que exerciam à docência se caracterizavam como:

Professores régios; padres e religiosos; preceptoras e preceptores leigos; mestras e mestres de aulas, escolas e colégios particulares; profissionais de diversos ramos (como os ofícios manuais, as artes e as letras, o exército, a medicina, o direito); enfim, indivíduos pertencentes a corpos e ordens profissionais distintas podem ser encontrados, em algum momento de suas vidas, exercendo o ofício de ensinar como meio de trabalho regular ou provisório, nos vários níveis de ensino. (Gondra; Schueler, 2008, p.165)

Conforme Saviani (2009), a formação docente no Brasil é dividida nos seis períodos históricos, a saber:

- 1- *Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)* – que tiveram seu início com a instituição da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas;
- 2- *Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932)* – o marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo;
- 3- *Organização dos institutos de educação (1932-1939)* – a reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e a de Fernando de Azevedo, em 1933, em São Paulo foram os marcos iniciais;
- 4- *Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971)* – constrói-se uma nova concepção teórica de profissional da educação, o qual tem na docência e no trabalho pedagógico as suas particularidades e especificidades;
- 5- *Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)* - essa mudança foi consolidada pela legislação do ensino, a Lei 5.692 de 1971 que introduziu a denominação de Primeiro e Segundo Graus ao ensino e substituiu a Escola Normal pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, nas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. Serie do 1º grau.
- 6- *Advento dos institutos superiores de educação, escolas normais superiores (1996-2006)* – a nova LDB nº 9.394 de 1996 introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de Nível Superior de Educação. A formação passou a ser dada por meio de cursos de curta duração, tornando-se mais

aligeirada e de menor custo (Saviani, 2009). Características essas, que foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006.

Catani (2003), aponta para elementos importantes na constituição histórica da identidade docente no Brasil, dentre eles, podemos citar: diferentes representações sobre o ofício, a estatização do magistério, o surgimento de associações profissionais e o processo de feminização do magistério. Vale ressaltar a Constituinte de 1824, como marco legal no destaque à remuneração e à feminização da docência. Conforme explica Machado (2022, p.12), a Constituinte de 1824:

deixava clara a precariedade com que os mestres eram remunerados e a necessidade, consequentemente, de melhorar-lhes os ordenados. É a primeira vez que a possibilidade de mulheres atuarem oficialmente na instrução pública aparece na legislação, e pelo menos no que diz respeito à legalidade, seus ordenados deveriam ser os mesmos dos mestres.

É no final do século XIX e início do século XX, que a docência toma o *corpus* que reconhecemos nos tempos atuais. Isto acontece devido a obrigatoriedade da escolarização. O papel do Estado se torna preponderante na elaboração, execução e monitoramento de políticas públicas educacionais. É nesse cenário que: “o acesso à profissão docente vai se tornando, lentamente, objeto de normas explícitas, e a formação profissional vai se estabelecendo progressivamente.” (Tardif; Lessard, 2014, p. 62).

Podemos apontar, que o início do século XXI propõe um profissional docente que dialoga com um planejamento flexível a partir da perspectiva das diferenças dos sujeitos, busca dominar novas metodologias de ensino e se forma permanentemente, a partir do exercício da sua prática, que por sua vez explica a teoria que a embasa. Desse modo, comungamos com Gatti; Barretto, André e Almeida (2019, p. 35), quando expõem que a formação do professor:

[...] abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também.

Ressaltamos que nenhuma referência se faz notar sobre a formação de professores com deficiência nos períodos mencionados por Saviani (2009). As encontramos em registros oficiais do Período do Império, referindo-se à formação de professores com deficiência visual. Tais professores, eram alunos do então, Instituto Imperial de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, que se sobressaiam nos estudos. Caso demonstrassem interesse, poderiam ser contratados como docentes, após dois anos no exercício do cargo de “Repetidores”, ou seja, aqueles que nos termos do Decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, Art. 18: “[...] explicarão as lições aos meninos nas horas de estudo, e auxiliarão o Capellão no ensino das práticas, e funções religiosas” [Sic] (Brasil, 1854 apud Silva, 2020, p. 27). Assim, iam formando-se professores no exercício da ação, repetindo as lições aprendidas e auxiliando os seus mestres, em um espaço restrito.

Explicamos que essa retomada histórica, se faz necessária para nos situarmos no tempo e no espaço dos acontecimentos, além de ser fundamento sólido para afunilar as discussões no campo da docência exercida por professores com deficiência, mais especificamente, daqueles com deficiência visual – cegueira e baixa visão, na atualidade. O exercício da docência por professores com deficiência visual, tem se apresentado como um campo inconsistente merecendo uma análise mais aprofundada.

Considerando o recorte temporal dos anos de 2010 a 2020, Silva e Silva (2021) realizaram um estudo em torno da discussão do ser professor com deficiência visual e do como se desenvolvem as práticas docentes e/ou funções exercidas na escola, e encontraram apenas: dois (02) artigos científicos; um (01) capítulo de livro e seis (06) dissertações de mestrado referentes ao tema. O que revela a necessidade de pesquisas que versem sobre a temática em nível nacional da Educação Básica ao Ensino Superior.

É fato que, as políticas de inclusão educacional, assim como as pesquisas nos diversos programas de pós-graduação têm sido direcionadas para o acesso, a permanência e o sucesso nas aprendizagens, também, de estudantes com deficiência visual. Porém, salientamos a necessidade de mapear e dar visibilidade

ao trabalho docente de profissionais nessa condição visual, em todas as suas nuances.

Araújo (2020, p. 220-221) reitera a relação fundante com a perspectiva do trabalho docente ao afirmar que:

O trabalho docente, e mais especificamente o trabalho do docente com deficiência, por mais que tenha o adjetivo “deficiência”, ainda tem a predominância do que é o trabalho. Desse modo, a deficiência é, pois, algo que reflete no corpo si do trabalhador, que independentemente de ter deficiência, ou não, considerará suas experiências, suas perspectivas e sua interpretação do trabalho prescrito [...] a questão não é se o professor dita um texto ou o escreve no quadro, a questão é se existe ou não a relação fundante da docência: professor/aluno.

Fica evidente que, essa relação do trabalho docente com a condição sensorial visual dos sujeitos, ainda que, implique diretamente na atuação docente, não retira do professor com deficiência visual, atuante em sala de aula comum ou especializada, as competências e habilidades adquiridas durante seus processos formativos. Essa realidade nos faz perguntar sobre como professores e professoras com cegueira vivenciam à docência em escolas de videntes? Qual significado, o que representa a docência para esses professores?

Entendemos, que tal como o significado das palavras, o significado das coisas também é construído pelos indivíduos com base nas relações estabelecidas por meio da palavra dita, sinalizada ou escrita com o mundo social em que vivem, possibilitando, assim, a comunicação e a troca de experiências. Logo, se construídos, são passíveis de mudança, tal como ressalta Vigotski (2001, p. 399):

Os significados das palavras se desenvolvem. [...] o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações. A associação que vincula a palavra ao significado pode ser reforçada ou debilitada, pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos da mesma espécie, pode, pela aparência ou contiguidade [...] outros termos, pode sofrer uma série de mudanças quantitativas e externas, mas não pode mudar a sua natureza psicológica interior, uma vez, que, para tanto, deveria deixar de ser o que é, ou seja, uma associação.

Assim, por meio da palavra verbalizada em entrevistas, nos importou saber qual o significado, a representação que professores e professoras com cegueira do estado do Rio Grande do Norte faziam da docência, aqui compreendida enquanto

atividade de ensino, realizada por meio da interação entre o docente, os seus alunos e o objeto de conhecimento.

De Silva e Silva (2021), trazemos um mapeamento inicial realizado na rede estadual de ensino do RN, em que foi possível identificar 10 (dez) professores com deficiência visual (cegueira e baixa visão) lotados em escolas da Educação Básica e em centros especializados. As autoras afirmam que:

A ausência de diálogos estabelecidos a partir dos campos da docência e da deficiência visual no RN podem estar contribuindo para que professores e professoras com deficiência visual continuem no campo da invisibilidade e para que sejam esvaziadas as oportunidades de mostrarem seu potencial para o exercício da docência. (Silva; Silva, 2021, p. 13)

Mediante o exposto, o texto em tela traz resultados da pesquisa “Norteriograndenses com cegueira congênita e adquirida e o discurso que os representa em torno da: educação escolar, docência, cegueira, gênero e deficiência”, focando no descritor: *Docência* e na categoria de análise: *Docência por pessoas cegas*.

O discurso dos participantes da pesquisa sobre tal descritor é compreendido como “(...) um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva” (Foucault, 2017, p.135). Logo, analisando os sentidos do dito e do não dito, tendo por ênfase o não explícito, aquilo que o dito revela nas entrelinhas do discurso proferido, buscamos apoio em autores que discutem a temática em evidência.

Nas seções que seguem, trataremos dos caminhos metodológicos utilizados no desenvolvimento do estudo, apresentaremos os participantes, como ocorreram a coleta, o tratamento, a leitura e a interpretação dos dados referente ao descritor e categoria de análise já mencionados. Por fim, nossas considerações finais e as referências utilizadas ao longo do texto.

METODOLOGIA APLICADA

A pesquisa em referência, realizada no período de 2022 a 2024, é de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), do tipo exploratória e descriptiva

(Lakatos; Marconi, 2017), desenvolvida sob o método de Estudo de Caso (Stake, 2010). Os dados foram construídos a partir da aplicação de entrevista semiestruturada (Lakatos; Marconi, 2017), escolhida por permitir questões fechadas e abertas e nos possibilitar dialogar com os entrevistados, na busca por compreender seus anseios e sentimentos.

Participaram da pesquisa um total de 19 (dezenove) pessoas com deficiência visual. Dessas, 16 (dezesseis) com cegueira adquirida e 03 (três) com cegueira congênita, sendo 13 (treze) do sexo masculino e 06 (seis) do sexo feminino, selecionadas com base em dois critérios: 1) Ter cegueira congênita ou adquirida sem outra deficiência associada e 2) Desejar participar da pesquisa. Para fins deste artigo, trataremos dos dados referentes a 04 (quatro) participantes, os quais exercem à docência na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte.

Os procedimentos adotados para aplicação da entrevista foram: Contato inicial via whatsapp/presencial para apresentar a pesquisa e convidar para dela fazer parte; aplicação da entrevista de forma presencial ou *online* - via Plataforma Google Meet; transcrição das entrevistas; validação da transcrição pelos sujeitos participantes; organização de um quadro categorial de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo dados do último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o Brasil possui mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual. A incidência de pessoas que apresentam deficiência visual – cegueira e baixa visão, em nosso país é considerável e deve ser pauta de políticas públicas que reconheçam essa condição sensorial nos mais diferentes âmbitos. O que se justifica, também, por grande parte dessas pessoas ainda viverem à margem da sociedade como inválidas, dependendo da solidariedade humana, fora do contexto escolar e do mercado de trabalho. Outras, apesar das dificuldades impostas,

[...]conquistaram o seu espaço no mercado de trabalho competindo como profissional e não como cego, e possuem uma vida normal. Eles trabalham, constituem famílias e mantém a autoestima e orgulho

de cuidar da sua própria existência além de manter sua família de forma independente. (Geroldo; Souza, 2015, p. 36)

Dentre esses, se encontram no Rio Grande do Norte àqueles e àquelas que alcançaram o nível de Ensino Superior, em cursos de bacharelado em Ciências Sociais Jurídicas, Fisioterapia, Ciências da Computação, Ciências e Tecnologia, Ciências Sociais, Comunicação Social, Direito, Medicina, Serviço Social, Música; licenciatura em História, Artes visuais, Química, Geografia, Letras, Filosofia, Letras/Inglês, Matemática e Pedagogia (UFRN, 2011; Selau; Damiani, 2016). Os participantes de nossa pesquisa são formados em Ciências Sociais (1) e Pedagogia (3).

Compreendemos que a *cegueira* ou ser considerado *uma pessoa cega*, tem uma carga simbólica significativa na sociedade, gerando atitudes de comiseração, exaltação, exclusão. Para muitos, no dizer de Geroldo e Souza (2015, p.36), ser uma pessoa cega é

ignorar a realidade das coisas, negar a evidência e, portanto, ser doido, lunático, irresponsável. Para outros, é aquele que ignora as aparências enganadoras do mundo e, graças a isso, tem o privilégio de conhecer sua realidade secreta, profunda, proibida ao comum dos mortais. O cego participa do divino, é o inspirado, o poeta, o taumaturgo, o vidente. São esses os dois aspectos - fasto e nefasto, positivo e negativo, do simbolismo do cego, entre os quais oscilam todas as tradições, mitos e costumes.

Para nós, enquanto pesquisadoras, a cegueira se constitui em uma categoria da deficiência visual, caracterizada por perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, podendo ser adquirida - provocada geralmente por doença ocular (retinopatias ou lesões no nervo óptico) e por acidente (trauma craniano ou ocular) no decorrer da vida, ou ainda, de nascimento - cegueira congênita.

Percebemos a condição de deficiência pelo prisma dos princípios que orientam a Educação Inclusiva, da psicologia histórico-cultural e do Modelo Social de deficiência (Stainback S; Stainback W., 1999; Ainscow, 2009; Vygotski, 1997; Diniz, 2007). Ou seja, decorrente das “[...] relações produzidas e mantidas pelo grupo social, na medida que estabelece e trata como desvantagem as diferenças sensoriais, cognitivas ou físicas de parte deste grupo” (Borges; Kittel, 2002, p. 49).

Os participantes da pesquisa ratificam as mudanças ocorridas nas relações estabelecidas em seu entorno, principalmente, após a perda da visão, cegueira adquirida. O estado de comoção pela perda da visão do outro também é refletido pela sociedade. O que é compreensível partindo do princípio de que a visão é considerada, de acordo com Schorn (2013, p. 103), como “[...] un sentido unificador, un sentido a través del cual se pueden relacionar los demás sentidos”. Esses padrões podem ser desconstruídos gradualmente, durante o processo de reabilitação ou quando a perda visual, se inicia através da baixa visão e vai se acentuando, até se caracterizar como cegueira, ou também, por meio da perda brusca da visão, geralmente através de acidentes. Situações comprovadas, também, no discurso de entrevistados na pesquisa, como no proferido pela professora L. M. (2023):

[A cegueira] é a falta. Realmente, é a ausência da visão. Mas, hoje, eu vejo como uma das minhas características apenas, sabe? É... hoje, ela não é mais um fardo, né? Uma sentença, né. Ela faz parte de mim. [Tudo mudou] no momento em que eu bati o martelo e disse, é isso, né? Eu vou voltar a ter minha vida agora para conviver com as limitações.

Mas, vejamos, quem são os participantes da pesquisa que trazemos neste artigo. Como já dissemos, nos deteremos, especificamente, junto aos 04 entrevistados que atuam no campo da docência. No quadro 1, sintetizamos os seus perfis:

Quadro 1 - Perfil dos docentes entrevistados

Pseudônimo	Gênero	Idade	Estado Civil	Classificação DV	Causa
A. P.	F	31	Solteira	Cegueira Congênita	Retinose pigmentar
L. M.	F	41	Solteira	Cegueira adquirida	Glaucoma congênito
W. G.	M	43	Casado	Cegueira Adquirida	Uveíte bilateral
V. B.	F	43	Casada	Cegueira Adquirida	Miopia degenerativa e descolamento na retina

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir da coleta de dados

As duas professoras, L. M. (41 anos, solteira), V. B (43 anos, casada), ambas com cegueira adquirida, são atuantes na Educação Básica da rede estadual da capital do estado RN e rede municipal de Natal/RN. O professor W. G (43 anos, casado), tem cegueira adquirida e exerce à docência na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Ainda, a professora A. P. (31 anos, solteira), com cegueira congênita, é atuante na rede municipal de Macaíba/RN. Três profissionais têm cegueira adquirida e uma cegueira congênita. O que ratifica os dados anteriormente citados, de maior incidência da cegueira adquirida entre os entrevistados, sendo, por diferentes causas: Retinose Pigmentar, Glaucoma congênito, Uveíte bilateral, Miopia degenerativa e Descolamento na retina e Glaucoma.

Na seção a seguir, teceremos considerações acerca dos achados investigativos a partir das entrevistas no que diz respeito à docência vivenciada pelos participantes da pesquisa.

Percepções em torno do exercício da docência

A docência é um campo de estudo amplo e profícuo. Suas diversas facetas se apresentam nas pesquisas acadêmicas sob vários aspectos. Quando tratamos de docência a partir de pessoas com deficiência visual, mais especificamente, com cegueira, os desafios se acentuam preponderantemente, afinal, como as instituições educacionais oportunizam condições para que um/a professor/a com cegueira exerce suas funções laborais junto a estudantes videntes e não videntes? Conforme Silva e Silva (2021, p. 14):

(...) ser professor ou professora com deficiência visual é, também, vivenciar cotidianamente os desafios inerentes ao processo de inclusão numa via de mão dupla, ou seja, buscando, em diferentes dimensões, ser incluído e ser inclusivo. Logo, não se pode pensar, discutir e construir inclusão social e educacional sem considerá-los como agentes mediadores desse processo, pois a formação de uma mentalidade inclusiva parte, sobretudo, de ações dialógicas, da escuta atenta de cada um (a) e de todos (as).

Desse modo, a primeira questão da entrevista indagou: Como é ser professor numa escola de videntes? Sobre isso, vejamos o que os professores, pontuam:

Quando cheguei à escola, assumindo o concurso para o cargo de educadora especial, foi um desafio, foi um choque para a escola. Senti-me acuada (...) havia dias que me sentia um “lixo”, incapaz. (V. B., 2023)

A princípio não foi fácil. Enfrentei vários questionamentos, muitas dúvidas, muitos olhares... e ela vai dar conta? Né? Eu tive que me impor diante dessas situações. Eu acho que eu fui mostrando o meu trabalho. Não era possível, eles precisavam ver isso. (L. M., 2023)

Faz 12 anos que sou professor na UERN e, quando comecei, acredito que deve ter gerado um certo impacto nos alunos, meio curioso ter um professor com deficiência visual, mas ao longo do tempo as pessoas foram normalizando (W. G., 2023)

Os sentimentos de incapacidade, inferioridade e rejeição são evidentes na fala das professoras V. B. e L. M., causando-nos um impacto significativo. Estes profissionais vivenciam cotidianamente com a opinião social predominante de que a compreensão do mundo e o seu conhecimento se dá unicamente através dos olhos, uma vez que vivemos num mundo da visualidade, cercados por imagens por todos os lados: cartazes, anúncios luminosos, cinema e televisão, o culto a aparência padronizada, que se baseiam inteiramente na confiança nos olhos.

Logo, quem está impedido de enxergar através dos olhos é desacreditado de suas capacidades e, muitas vezes, descartado dos processos sociais. Algo que precisamos refutar para mudar e abrirmos um caminho promissor para a educação na perspectiva inclusiva. É urgente observar as imensas esferas plenas de possibilidades que tem àqueles com cegueira congênita ou adquirida. Uma verdade que se opõe radicalmente ao que ainda temos na teoria e na prática de nossas formações para professores.

A fala do professor W. G. traz outros fatores quando dialogamos sobre o ser docente numa escola para videntes. Afinal, seu lugar de fala reverbera a partir da universidade, que parece lhe conferir um outro status. É possível, portanto, que os sentimentos despertados culminaram na percepção da curiosidade, por parte dos estudantes, em relação à sua capacidade docente em decorrência da condição visual e, na normalização desta a partir das relações estabelecidas entre docente e estudantes na convivência acadêmica.

O que se faz referendar na fala da professora L. M. (2023), quando diz que: “Desenvolver um bom trabalho contribuiu para que os demais professores passassem também a me ver. Sabe aquela ideia: E será que ela dá conta, né? Eu atendia, mas eles foram mudando...aquele... ir conquistando, né?”

Atuar em uma escola para videntes, enquanto professor/a que transgride o padrão da normalidade e sobrepõe sua condição de deficiência em detrimento da normalização imposta é, sobretudo, romper com as amarras de uma sociedade que condiciona a pessoa com deficiência a lugares determinados e diminui suas potencialidades no campo profissional.

Isto, nos leva a ratificar a afirmação do processo de inclusão escolar e social ser uma via de mão dupla, em todas as vertentes. Assim, compreendemos a atuação de Pessoas com Deficiência em favor da inclusão de forma dinâmica, ativa, mostrando suas capacidades de aplicação e auto reflexivas, mantendo um pensamento proativo ou preditivo - previsão e antecipação (Bandura, 1986), afetando e afetando-se positiva e mutuamente nas relações dialéticas estabelecidas com as pessoas nos espaços sociais. Afinal de contas, a escola é formada por grupos sociais heterogêneos, de visível pluralidade cultural, de saberes, de crenças, de valores e diferenças (Fonteles, 2023; Venditti Júnior; Winterstein, 2010)

Portanto, a linha tênue entre ser/tornar-se docente com deficiência visual é sobreposta por descrédito social que permeia entre a descrença e a curiosidade acerca das capacidades cognitivas e pedagógicas. Cabe-nos, combater e reconstruir essas perspectivas no seio de uma sociedade que, cotidianamente, está sendo convidada a olhar/ver positivamente pessoas com deficiência nos mais diversos espaços, inclusive, na escola, sendo protagonistas.

Quanto à principal dificuldade encontrada no ambiente escolar/acadêmico foram citadas pelos entrevistados: as condições materiais; a falta de um Ledor; a falta de formação; falta de acessibilidade física; o estranhamento das pessoas em relação ao profissional com cegueira; a atitudes de negação e descrédito das capacidades de quem tem cegueira por parte de dirigentes e colegas de profissão. Essas duas últimas barreiras encontradas são ratificadas na fala da professora L. M. (2023): “O diretor sempre queria botar uma pessoa junto comigo. Nada relativo

ao meu trabalho ele dirigia a mim! Ele não me copiava nos e-mails, não informava as coisas”.

Questionada sobre a escola ideal para uma prática docente efetiva respondeu:

Eu acho que primeiro a escola deve considerar a pessoa no lugar da deficiência, saber que a pessoa, o indivíduo, tem direitos. Ver a pessoa primeiro e suas características, apenas. Isso, [a cegueira] é só uma característica. Outra coisa, as capacitações precisam existir, para todos, querendo ou não! Embora tenham essas orientações, mas que precisam fazer, assim... pra todo mundo, todo mundo, querendo ou não. (L. M., 2023)

Percebe-se no conteúdo dos discursos, a necessidade de reconhecimento da cidadania pela comunidade escolar vidente; a percepção da cegueira como uma característica, que embora considerada uma diferença mais significativa, não retira a humanidade, a individualidade, a capacidade de o indivíduo ser e de estar no mundo aprendendo, trabalhando, experienciando vivências comuns a todos.

Outra questão digna de nota, imprescindível à uma atuação docente consciente, logo, reflexiva, citada pelos participantes da pesquisa, é a *formação* ou *capacitação* de e para todos os profissionais da escola, assim como a disponibilidade de *recursos didáticos* acessíveis para possibilitar o ensino e para auxiliar os alunos com deficiência. Formação essa, ancorada em premissas positivas para que docentes com cegueira, também, possam construir sua prática pedagógica em conhecimentos sólidos. Como bem frisa Vigotski, “nenhuma teoria é possível se parte, exclusivamente, de premissas negativas, assim como não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de um princípio e definição puramente negativos.” (Vigotski, 2021, p.150).

Durante a entrevista com a professora L. M. uma questão nos chamou muito a atenção, principalmente por ratificar nossa compreensão de inclusão como uma via de mão dupla, no sentido de que é preciso a pessoa com deficiência se posicionar diante das barreiras que obstruem a sua evolução, o seu reconhecimento profissional e pessoal pela sociedade tão excludente como a nossa. Aqui descrevemos sua fala na íntegra, que dá sequência à dificuldade por ela apontada

e já descrita acima, a fim de que você leitor(a) aprecie e tire, também, as suas conclusões:

[...] até que um dia eu o chamei e disse: Olhe, eu sou professora nesta escola como qualquer outra! Olha, eu tenho tanta importância quanto a outra professora da sala de recursos. Somos uma equipe. Se vocês não confiam no meu trabalho, podem me dizer que eu procuro outra escola. Eu precisei fazer isso, para as coisas irem mudando a partir da gestão da escola. Mas assim, houve essa mudança, mas eu precisei me posicionar. Se eu não tivesse feito isso, acho que continuaria da mesma forma. Enfim... E as crianças também já começaram a me ver. Acho que começou pelas crianças, não é... pelos alunos. Começou a se naturalizar e as crianças já começaram a falar da professora da Bengala, do pau rosa, elas chamavam, né? Aí quando eu fui pra sala, depois daquele momento, aí começou olha aqui, olha só, a professora está... ela, a professora da sala de recursos, né? A condição de deficiência ficou depois. Antes, ela vinha antes e depois ela, com o reconhecimento, ela veio depois. Passei a me envolver com a escola, da roda de leitura da escola, eles ficavam impressionados, participava no pátio e até na sala de recursos. (L. M., 2023)

Acreditamos que assim, também nos constituímos como professores e professoras - participando ativamente do processo escolar, ouvindo e nos fazendo ouvir quer estejamos, ou não, na condição de cegueira ou em outra condição de deficiência. Muitas vezes, é preciso chamar a atenção de forma clara, direta, objetiva para que nos escutem e, assim, desenvolvam uma escuta ativa e qualificada - respeitosa, compreensiva.

Aliás, uma tarefa difícil de executar - a de se fazer ouvido e a de ouvir, mas que deve ser exercitada continuamente, pois permite que desenvolvamos outras habilidades como a empatia; que demonstramos respeito, interesse e confiança para com o outro, o que pode levar a um melhor entendimento e colaboração entre os pares, a tomadas de decisões mais assertivas, a melhores práticas pedagógicas e a uma convivência salutar.

Defendemos a urgência de articulação entre as diferentes áreas para a formação do ser humano, e, em particular das pessoas com deficiência, pois não dá mais para pensar ações formativas isoladas para garantir seus direitos. Elas são pessoas de direitos e estão em todos os espaços sociais. Logo, não devem estar na pauta de discussão, apenas, do campo da Educação Especial, dos profissionais que

estão nas Salas de Recursos Multifuncionais ou dos que estão em sala de aula comum como apoio ou sob a alcunha de professor de educação especial.

Na mesma medida, defendemos a utilização de meios acessíveis (escuta atenta; olhar para além da deficiência; metodologias que primam pela multissensorialidade; recursos diversos), na formação inicial e continuada, para atender, também, às especificidades de aprendizagem de estudantes e professores, cuja forma de apreensão do conhecimento se faz possível sem o sentido da visão. Que, nós formadores e formadoras de professores possamos iniciar um movimento de introjetar em nossa prática pedagógica o fazer acessível pensado, refletido a partir do planejamento das ações didáticas formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos resultados referentes às percepções de cinco professores e professoras na condição visual de cegueira, que participaram da pesquisa: *Norteriograndenses com cegueira congênita e adquirida e o discurso que os representa em torno da: educação escolar, docência, cegueira, gênero e deficiência*.

O significado, a representação da ação docente por professores com cegueira se revelam ainda mais desafiadora, não em decorrência da condição visual em si, mas essencialmente das concepções em torno da condição humana de deficiência, da falta de informação e formação que levam a atitudes e comportamentos, à primeira vista, de desconsideração, descrédito das capacidades do sujeito cego em desempenhar as atribuições requeridas a um professor(a) em sala de aula e fora dela.

Muito ainda há de ser pesquisado no campo da docência desenvolvida por professores e professoras na condição de cegueira e com eles/elas, pensarmos sobre as nossas próprias limitações e dificuldades em prover um ensino para todos. Para futuras pesquisas deixamos as perguntas: Como professores com cegueira vivenciam à docência nas escolas? Como lidam com a não participação dos alunos em sala de aula? Quais metodologias e recursos utilizam? Em que bases se fundamentam e cumprem as suas atribuições docentes em escolas comuns e especializadas?

Dito isto, reiteramos a originalidade e relevância social e educacional do estudo realizado. Primeiro, por contribuir com a visibilidade de professores com cegueira no Estado do RN, segundo por dar voz e vez à esses profissionais, trazendo assim, o protagonismo de um público que se constitui no nascedouro da história da educação especial do Brasil no século XIX, porém, ainda não tem as condições metodológicas e pedagógicas efetivadas no seio da escola comum da atualidade.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva. In: FÁVERO, O. et al. (Orgs.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. 220 p.
- ARAÚJO, N. R. **O trabalho de professoras com deficiência visual: uma análise político-social da inclusão profissional na rede regular de ensino de Belo Horizonte**. 2020. 234 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Prentice-Hall, 1986.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BORGES, Deize de S.; KITTEL, Rosângela. **Constituindo-se sujeito: uma história de compensação social**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 047-058, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1308> Acesso em: 20/7/2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Diário Oficial da União, 1971. Disponível em:<<http://www.soleis.adv.br>>/. Acesso em 24 nov. 2024.
- CATANI, Denice. Estudos de História da Profissão Docente. In: VEIGA, Chyntia Greive; LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M. de. (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 585-599.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FONTELES, Rayanne L. Almeida. **Educação Especial e Inclusão no contexto escolar: percepções de profissionais da educação.** Revista Científica Eletrônica ft. Ano, 2023. Registro DOI: 10.5281/zenodo.8311626. Disponível em: <https://revistaft.com.br/educacao-especial-e-inclusao-no-contexto-escolar-percepcoes-de-profissionais-da-educacao/> Acesso em: 12 ago. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. de; ALMEIDA, Patrícia C. Alberi de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GEROLDO, Nanci; SOUZA, Mônica M. Martins. A Cegueira e a Educação In: **Anais do III Seminário Internacional de Integração Étnico -Racial e as Metas do Milênio**, 2015, Vol. 2, Nº 3, 35-40. Disponível em: ojs.eniac.com.br/index.php/Anais_Sem_Int_Etn_Racial/article/download/331/419/1024. Acesso em 27 dez. 2024

GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MACHADO, Jarbas de Paula. Magistério Público no Brasil: remuneração e primeiros ensaios estatutários. **Cadernos de História da Educação**, v.21, p.1-19, e128, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062022000100059 Acesso em: 10 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda Floriana. A conclusão do ensino superior pelos cegos e a psicologia de Vygotski: a ponta do iceberg. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 861-879, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p861> Acesso em: 21 dez 2024.

SCHORN, Marta. **Discapacidad: una mirada distinta, una escucha diferente: reflexiones psicológicas y psicoanalíticas.** 1^a ed. 4^a reimpr. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2013.

SILVA, Luzia G. Santos. **Escolarização de pessoas com cegueira, baixa visão e surdocegueira no estado do Rio Grande do Norte** [livro eletrônico]: da matrícula à formação de professores. João Pessoa: Ideia, 2020.

SILVA, Linda C. Souza.; SILVA, Luzia G. Santos. Professores(as) com deficiência visual na prática docente: o que revelam as nossas pesquisas? **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v.27, n.63, 2021. p. 2-17. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php.BC/article/view/831/485> Acesso em: 26 dez. 2024.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. 5. ed. Ediciones Morata, S. L. Madrid, 2010.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STHEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria H. Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** - vol. 1 - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ., Editora Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. de João Batista Kreuch. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Inclusão e Acessibilidade. Censo de alunos com Deficiência Visual na UFRN, 2011.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. WINTERSTEIN, Pedro José. Ensaios sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Parte II: reciprocidade triádica, modelação e capacidades humanas fundamentais. **Revista Digital - Buenos Aires** - Año 15 - nº 145 - Junio de 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd145/teoria-social-cognitiva-de-albert-bandura.htm> Acesso em: 22 mai 2024.

VIGOTSKI, Lev S. **Problemas de Defectologia**. Volume 1. Organização, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, Lev Seminovich. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.

VIGOTSKY, Lev Seminovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, M. Elizabete; RIBEIRO, M. Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: A escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

Recebido em: 30 de março de 2025
Aprovado em: 15 de abril de 2025
Publicado em: 30 de abril de 2025

