



Universidade Federal do Delta do Parnaíba
Campus Ministro Reis Velloso
Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsi)

Geovane de Sousa Oliveira Filho

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PIAUIENSES CEGOS E SUAS
LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: ANÁLISES DA
PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA**

Parnaíba - PI

2021



Geovane de Sousa Oliveira Filho

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PIAUIENSES CEGOS E SUAS
LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: ANÁLISES DA PSICOLOGIA
ESCOLAR CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Fauston Negreiros

Parnaíba – PI

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Delta do Parnaíba
Biblioteca Prof. Cândido Athayde – Parnaíba
Serviço de Processamento Técnico

O48t Oliveira Filho, Geovane de Sousa
Trajetórias escolares de piauienses cegos e suas lutas pelo direito à educação:
análises da psicologia escolar crítica [recurso eletrônico] / Geovane de Sousa
Oliveira Filho. – 2021.
1 Arquivo em PDF

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Delta do
Parnaíba - UFDPAr, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Fauston Negreiros

1. Pessoas Cegas. 2. Escolarização. 3. Trajetórias de Vida. 4. Direito
Educação. I. Título.

CDD: 371.9

Geovane de Sousa Oliveira Filho

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PIAUIENSES CEGOS E SUAS
LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: ANÁLISES DA PSICOLOGIA
ESCOLAR CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós- Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Delta do Parnaíba,
como requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 29 / 11 / 2021

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Fauston Negreiros
UFDFPar
(Orientador)



Prof. Dra. Raquel Pereira Belo
UFDFPar
(Avaliadora Interna)



Prof. Dr. Carlos Eduardo Gonçalves Leal
UniFSA
(Avaliador Externo)

“Se dice con acierto que el ciego comprende mejor el mundo de los videntes, que los videntes el mundo del ciego.”

(Vygotsky, 1997, p. 111).

Dedico à minha tia Fátima Silva Sales (in memoriam), que muito me acolheu e deu forças enquanto estive em Parnaíba, sobretudo na preparação para o Mestrado.

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus que me deu o dom da vida, e a força e coragem para chegar até aqui! Sem Ele eu nada seria e nada poderia fazer! Eu acredito muito na frase que “Deus não escolhe os aptos, dá aptidão aos escolhidos!” Chegar até aqui diz muito da providência divina em minha vida! Considero minha formação e meu trabalho como uma Missão dada por Deus a mim neste mundo!

Agradeço também à minha família, que sempre acreditou em mim, e jamais mediram esforços para que eu chegasse à conclusão de mais essa etapa em minha vida. De modo especial, dedico aos meus pais Geovane de Sousa Oliveira e Tânia Maria Avelino da Silva Oliveira, bem como minha irmã Geovânia Rosa Avelino Oliveira, que estiveram bem mais próximos ao longo desses dois anos do Mestrado. Essa etapa formativa, diferente da Graduação, foi realizada em sua quase totalidade de forma virtual, e estar em casa tendo o apoio de vocês ao longo da jornada foi essencial, sobretudo nesse período pandêmico que tanto nos assustava. Quero dizer a vocês que após cinco anos morando fora de casa para estudar a Graduação, passar esses dois anos em casa nesse momento tão desafiador de pandemia e ao mesmo tempo de estudos do Mestrado, só foram possíveis com a companhia e o apoio incondicional de vocês. Sem vocês eu não teria chegado até aqui!

Agradeço também a minha família paterna que muito me apoim e ajudam desde o início, acreditando também em mim e no meu potencial, de modo especial meu avô Gonçalo Oliveira e minha madrinha Maria do Socorro Souza Oliveira, bem como meus tios e tias, primos e primas, que muito me apoiaram. Minha inspiração para a pesquisa foi na convivência com vocês. Não irei me ater muito a isso agora, pois já descrevi muito bem na Carta ao Leitor. Mas, saibam que eu dedico a vocês essa conquista. Minha inspiração para essa pesquisa é um

compromisso que assumi com a causa, e só foi possível graças ao que aprendi com vocês ao longo da minha vida.

De modo muito especial, agradeço a toda a família da minha tia e madrinha Maria de Fátima Silva Sales (*in memoriam*), que não mediram esforços em me acolher, principalmente nos últimos momentos do curso. Lembro muito bem que todo o sonho do Mestrado aconteceu quando eu estava morando em sua casa. Todo o apoio e acolhimento naqueles momentos foram essenciais para eu chegar até aqui. Meu muito obrigado tia! Dedico muito esse trabalho em sua memória! Sei que nesse momento está feliz e orgulhosa por mim! Sentirei sua presença pra sempre em minha vida! Jamais esquecerei das conversas, das risadas, dos conselhos e das histórias que sempre me contava quando estávamos juntos! Gratidão eterna!

Agradeço de modo muito especial ao meu orientador, que sempre com muita competência e paciência me auxiliou nessa jornada, não medindo esforços para se tornar presente, mesmo em meio à distância física imposta pelo contexto de pandemia de COVID-19. Saiba que és uma grande inspiração para mim enquanto pessoa e profissional! Seu encontro comigo afugentou minhas inseguranças e deu abertura para que eu acreditasse no meu potencial. Serei eternamente grato por todo o apoio prestado ao longo desses anos. Que possamos continuar a ter essa parceria para além dos muros acadêmicos!

Agradeço a todos os meus professores e professoras, desde o ensino infantil até o ensino superior. Pode parecer exagero, mas tenho consciência que toda essa trajetória teve um pouco de vocês. Agradeço em nome dos professores Dr. Carlos Eduardo e Dr^a Raquel Belo, que muito deram suas contribuições nas qualificações dessa Dissertação, e fizeram com que esse trabalho tomasse forma. Saibam que trabalho tem um pouquinho de cada um de vocês! Meu muito obrigado por toda a atenção e por toda a disponibilidade!

Aproveito o espaço para agradecer também às pessoas que me ajudaram na graduação. Devido ao contexto de pandemia não tive cerimônias de formatura, e não pude agradecer como gostaria. Por isso, não poderia deixar de agradecer a todos que me acolheram enquanto estive em Parnaíba, e deram todo suporte quando precisei, desde os colegas de turma que me apoiaram, colegas do Grupo de Oração Universitário, do Shalom, da minha comunidade paroquial, que muito me incentivaram.

Agradeço de modo especial aos colegas do Núcleo de Pesquisa PSQUED, que para mim se tornaram uma família! Vocês foram essenciais nessa conquista, desde a época que ingressei, até agora! A parceria com vocês ao longo dessa época do Mestrado foi indispensável. Uma relação de amizade, parceria, vínculo, aprendizado e realização de sonhos e conquistas! Cheguei até aqui com o apoio de vocês!

Dedico em especial às famílias que me acolheram nos momentos que mais precisei: Sr. Ricardo e Dona Graça, que morei na vossa residência ao longo de 3 anos, convivendo com sua família e fazendo parte da rotina da casa. Sr. Velto e Antonia, que me ajudaram a encontrar esperança em um momento de angústia quando tive de mudar de moradia. Ao Sr. Wendel e Susely, que me socorriam quando eu morava sozinho. Agradeço à sra. Tânia Penafiel que muito contribuiu com as viagens para Parnaíba, principalmente levando minha família para passar os fins de semana comigo. Todos vocês foram mão estendidas que contribuíram muito para que eu chegasse até aqui. Meu muito obrigado!

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que isso se tornasse realidade. Destaco aqui que muitas vezes ao longo do curso estive sem condições de me manter, ficava desanimado e de repente recebia ajudas que me davam forças para continuar! Nas limitações da memória, posso estar esquecendo ou sendo injusto com alguém. Mas saibam que sou muito

grato! Seja ajuda por meio de oração, seja ajuda material, seja ajuda com palavras, enfim!
Vocês foram essenciais para eu chegasse até aqui!

Agradeço de maneira mais que especial, ao meu afilhado Luís Henrique, que muito alegrou meus dias na escrita desse trabalho. Sua presença foi ânimo e motivação para mim!
Muito obrigado por ser presente em todos os momentos nesses anos tão desafiadores.

De modo geral, agradeço a todos que de forma direta ou indiretamente contribuíram para que esse sonho fosse realizado. Como dizia Raul Seixas: “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade”. Tenho consciência que chegar até aqui foi uma construção coletiva. Essa conquista de hoje é também de todos e todas que contribuíram para que esse sonho fosse possível! Meu muito obrigado!

Como eu disse no início desses agradecimentos, acredito que chegar até aqui foi sinal da providência divina, e é uma Missão. Que eu possa com o conhecimento adquirido ao longo desses anos utilizar em prol da sociedade, sobretudo das pessoas que mais precisam do meu trabalho.

Resumo

Oliveira Filho, G. S. (2021). *Trajetórias Escolares de piauienses cegos e suas lutas pelo Direito a Educação: Análises da Psicologia Escolar Crítica*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Delta do Parnaíba, Parnaíba, Piauí, Brasil.

O objetivo da presente dissertação de mestrado foi de compreender as trajetórias de escolarização de pessoas cegas piauienses a partir de suas memórias sociais. Teve como objetivos específicos: Identificar nas memórias sociais das trajetórias de escolarização de pessoas cegas piauienses, situações consideradas negativas e positivas vivenciadas no espaço escolar; analisar a relação existente entre a busca por direitos sociais pelas pessoas cegas e ampliação progressiva de inserção delas no sistema formal de ensino piauiense; conhecer a partir das trajetórias escolares de pessoas cegas piauienses os diferentes elementos contribuintes e aspectos influenciadores para a inserção do mundo do trabalho. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, com a metodologia da História Oral, pelo viés das narrativas de trajetórias de vida escolar. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, sob o número do parecer: 4.077.490. Participaram da pesquisa 10 pessoas cegas que vivenciaram a escolarização básica no estado do Piauí, sendo seis do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades entre 18 a 50 anos de idade. As entrevistas para narração dos depoimentos foram realizadas de maneira virtual por meio do aplicativo *Google Meet*. As análises foram feitas a partir da Análise de Conteúdo Temática e teoricamente a partir de pressupostos que embasam a Psicologia Escolar Crítica, com destaque à Psicologia Histórico-cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica. A descrição empírica dos dados foi dividida em dois estudos, o primeiro intitulado – “Como foi ser aluno cego na escola?: Trajetórias da escolarização de piauienses cegos”, e o segundo estudo, intitulado: *Escolarização de cegos piauienses: memórias sociais e lutas por direitos educacionais*”. Entre os achados do primeiro estudo, destacam-se a dificuldade de mediação

dos conhecimentos em sala de aula, sem o uso de instrumentos e meios adequados para a inclusão. Também foi identificada exclusão por parte dos colegas, exclusão essa que ora vinha de expressa de forma explícita (agressões físicas, agressões verbais, etc.), como de forma sutil (exclusão de trabalhos em grupo, evitação de diálogos, etc.). Já entre os aspectos positivos, destacam-se a importância da relação afetiva e de convívio social com alguns colegas e trabalhadores da educação, que motivaram a permanência dessas pessoas na escola apesar das dificuldades enfrentadas. Vale destacar como importante fonte de apoio a Associação de Cegos do Piauí (ACEP), que foi elencada nos depoimentos enquanto uma instituição de apoio no processo de escolarização. Já o estudo 2, evidenciou as trajetórias de luta das pessoas cegas pelos direitos à escolarização, bem como do papel dessa instituição no processo de preparação para a vida social posterior à Educação Básica. O estudo revelou que nas trajetórias de escolarização das pessoas cegas no estado do Piauí, houve a necessidade de luta pelos direitos à escolarização ao longo do processo educacional da Educação Básica. Tais dificuldades encontram-se desde o direito negado de realização de matrículas, quanto no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula com práticas excludentes. Tais lutas e dificuldades, serviram de motivação para a escolha profissional após a escolarização básica. Apontou-se, com os estudos, a necessidade de formação política das pessoas cegas do estado, bem como de suas famílias, a respeito dos seus direitos ligados à escolarização e cidadania, assim como a necessidade de uma maior comunicação entre as demandas educacionais das pessoas cegas, com o poder legislativo e as políticas públicas de formação de professores e de inclusão escolar.

Palavras-chave: Pessoas cegas; Escolarização; Trajetórias de vida; Direito à Educação.

Abstract

The objective of this master's thesis was to understand the trajectories of schooling of blind people from Piauí based on their social memories. Its specific objectives were: To identify in the social memories of the schooling trajectories of blind people from Piauí, situations considered negative and positive experienced in the school space; analyze the relationship between the search for social rights by blind people and the progressive expansion of their insertion in the formal education system in Piauí; to know, from the school trajectories of blind people from Piauí, the different contributing elements and influencing aspects for and insertion in the world of work. It was a qualitative, descriptive research, with the methodology of Oral History, through the bias of narratives of school life trajectories. The research was approved by the Research Ethics Committee (CEP) of the Federal University of Piauí, under the opinion number: 4,077,490. Ten blind people who experienced basic schooling in the state of Piauí participated in the research, six females and four males, aged between 18 and 50 years old. Interviews to narrate the testimonies were carried out virtually through the Google Meet application. The analyzes were made from the Thematic Content Analysis and theoretically from assumptions that support Critical School Psychology, with emphasis on Historical-cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. The empirical description of the data was divided into two studies, the first entitled - "What was it like to be a blind student at school?: Trajectories of schooling of blind Piauí people", and the second study, entitled: "Schooling of blind Piauí: social memories and struggles for educational rights". Among the findings of the first study, the difficulty of mediating knowledge in the classroom, without the use of appropriate instruments and means for inclusion, stands out. Exclusion on the part of colleagues was also identified, an exclusion that was sometimes expressed explicitly (physical aggression, verbal aggression, etc.), as well as in a subtle way (exclusion of group work, avoidance of dialogues, etc.). Among the positive aspects, the importance of the affectionate

relationship and social interaction with some colleagues and education workers stand out, which motivated the permanence of these people in school despite the difficulties faced. It is worth highlighting as an important source of support the Association of the Blind of Piauí (ACEP), which was listed in the testimonies as a support institution in the schooling process. Study 2, on the other hand, evidenced the struggle trajectories of blind people for the rights to schooling, as well as the role of this institution in the process of preparation for social life after Basic Education. The study revealed that in the trajectories of schooling of blind people in the state of Piauí, there was a need to fight for schooling rights throughout the educational process of Basic Education. Such difficulties range from the denied right to enrolment, as well as in the teaching-learning process in the classroom with exclusionary practices. Such struggles and difficulties served as motivation for the professional choice after basic schooling. The studies highlighted the need for political training of blind people in the state, as well as their families, regarding their rights related to schooling and citizenship, as well as the need for greater communication between the educational demands of people with the legislative power and public policies for teacher training and school inclusion.

Keywords: Blind people; Schooling; Life trajectories; Right to education.

Lista de Figuras

Figura 01 – Estrutura dos capítulos empíricos da Dissertação.....65

Lista de abreviaturas e siglas

ACEP – Associação de Cegos do Piauí

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAP – Centro de apoio pedagógico

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPDOC/FGV - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Faculdade Getúlio Vargas

IBC – Instituto “Benjamin Constant”

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PCD – Pessoa com deficiência

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Carta ao Leitor

Como cheguei até aqui?

Aos 17 anos ingressei no curso de Bacharelado em Psicologia, do *campus* universitário Ministro Reis Velloso, pertencente à então Universidade Federal do Piauí (UFPI), ao qual hoje é o *campus* sede da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Ao iniciar aquele curso no ano de 2015, já começavam a surgir as dúvidas sobre a minha vida profissional, dentre elas a seguinte: “Que tipo de psicólogo irei ser?”

Nesta perspectiva, eu comecei a pesquisar mais ainda sobre as possibilidades de atuação profissional e acadêmicas que o curso de Psicologia poderia me proporcionar. Dentre elas, a que eu mais me aproximei foi a área da Psicologia Escolar e Educacional. Inclusive, ao compartilhar minha inquietação com pessoas que estavam em períodos à frente do curso, sobre meu interesse com a área, me recomendavam: “Você já conheceu o professor Fauston?”, “Olha, pelo que você está querendo, acho que você deveria esperar conhecer o professor Fauston!”. Parecia que meus questionamentos seriam melhor respondidos neste tão falado quarto período, que eu tive a honra de vivenciá-lo no ano de 2016.

Naquele semestre, eu conheci pela primeira vez pessoalmente o professor Dr. Fauston Negreiros, na disciplina “Psicologia e processos de ensino-aprendizagem II”. Sempre me recomendavam esperar conhecer e conversar com ele, a ponto que eu guardei muitas expectativas, e que foram maravilhosamente correspondidas! Foi uma disciplina que me motivou muito e me trouxe uma certeza de estar no caminho certo.

No final de 2016 eu já estava completamente apaixonado pela área e convicto que eu queria me aprofundar ainda mais. Isso me motivou a participar de uma seleção para ingressar no PSIQUED – “Núcleo de pesquisas em desenvolvimento humano, psicologia educacional

e queixa escolar”, e no Fórum sobre medicalização na educação e sociedade (Núcleo Piauí), ao qual fui aprovado em ambos na época, e sou membro com muito orgulho até hoje.

Adentrar nesse núcleo de pesquisa, foi como adentrar em uma nova família! A sala do Núcleo é para mim até hoje um espaço de muita memória afetiva, aonde passei muitos momentos importantes da minha graduação, como por exemplo, a defesa do TCC e valorosas reuniões nas quartas-feiras à noite.

Participando do Núcleo, eu tive a oportunidade de ser bolsista PIBIC do CNPQ, entre os anos de 2018 e 2019, ao qual sob orientação do Professor Dr. Fauston Negreiros, desenvolvemos uma pesquisa sobre Articulação e mobilização legislativa de psicólogas (os) no Piauí, que se tornou o capítulo de abertura do livro “Psicologia Escolar, Atuação Político-legislativa e Luta antimedicalizante” (Negreiros & Maia, 2020).

No ano de 2019, desenvolvi junto come ele uma pesquisa, desta vez para o meu Trabalho de conclusão de curso – TCC, a respeito da escolarização de pessoas cegas na mesorregião norte do estado do Piauí, que me motivou a no ano de 2019 participar da seleção de mestrado do PPGPsi, ao qual fui aprovado e desenvolvi junto dele esta obra.

Agora que já falei um pouco da minha trajetória acadêmica, falarei um pouco da minha trajetória pessoal, e da razão de escolher o objeto de estudo dessa dissertação.

Na minha história de vida pessoal, sempre tive muito contato com pessoas cegas. Inclusive na minha família há três pessoas com essa condição: minha tia/madrinha Maria do Socorro, que é cega congênita; minha tia Maria da Conceição, que adquiriu a cegueira no início da vida adulta após complicações ocasionadas pela doença genética Glaucoma; e por fim, minha prima Geane Maria, que adquiriu a cegueira no início da adolescência após complicações com Glaucoma. Vale ressaltar que com todas elas eu convivi desde criança e ainda convivo. São para mim um exemplo de superação e fonte de inspiração. Vale ressaltar

também que além da cegueira, convivo com mais uma tia com deficiência visual, Maria dos Remédios, que possui Glaucoma.

Eu, enquanto: afilhado, sobrinho e primo destas mulheres, sempre as admirei e tive perto em muitas das suas conquistas e superações de obstáculos, principalmente no que se refere à escolarização. Minha madrinha Socorro é concursada, tem formação de ensino médio completo e possui muita garra ao realizar suas atividades diárias. Além de tudo isso, ela é a filha mais velha que reside na casa dos meus avós. Com o falecimento da minha avó no ano de 2002, ela se tornou uma espécie de irmã/mãe das irmãs mais novas, ao qual ela sempre até hoje é uma referência.

A minha tia Maria da Conceição, concluiu em 2020 a graduação no curso de Serviço Social em uma instituição de ensino privada de uma cidade vizinha. Eu acompanhei o processo dela desde o início dos estudos para o vestibular, ao qual ela realizou no ano de 2015. Fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), enquanto pessoa com deficiência (PCD), foi um grande desafio para ela, e eu estive do seu lado sempre motivando e incentivando. A conclusão do curso superior dela pra mim foi sinal de grande alegria e realização por toda a história dela de garra e superação.

A minha prima Geane Maria foi como uma irmã, pois a conheço ela desde criancinha, ela tem a minha idade e estudou praticamente nas mesmas séries que eu durante a infância. Ela em 2020 também concluiu o curso de graduação, em Administração, no Instituto Federal do Piauí. Em 2021 foi aprovada na seleção de emprego de uma empresa de Internet. Essa conquista dela foi muito sentida por mim, pois sempre a acompanhei de perto, e acompanhei de perto muitas dificuldades dela inerentes ao processo de perda da visão, e sei bem do seu potencial e competência.

Fazer esta pesquisa, portanto, foi como que um compromisso que assumi com a causa, de enquanto psicólogo escolar e educacional contribuir com a sociedade em torno da temática.

Vivenciar a cegueira, seja ela adquirida ou congênita, é algo desafiador não somente pela ausência do sentido da visão em si, mas principalmente pela sociedade em que vivemos que está hegemonicamente adaptada ao modo de vida das pessoas videntes, e que geram dificuldades nas relações cotidianas destas pessoas.

Desse modo, concluo aqui nesta carta, minha implicação pessoal com a temática da pesquisa, ao qual eu tenho não somente o estudo teórico, mas acompanhei na prática exemplos concretos desde minha infância. Essa dissertação é fruto dessa implicação pessoal e resultado da minha trajetória no núcleo de pesquisa PSQUED, ao qual faço parte com muito orgulho, e também da minha vontade de contribuir com a educação do meu querido estado do Piauí.

Batalha – PI, 16/09/2021

Geovane de Sousa Oliveira Filho

Sumário

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	21
<i>1.1 A compreensão da Psicologia Histórico-Cultural sobre pessoas cegas</i>	25
<i>1.2 A escolarização de pessoas cegas</i>	35
<i>1.3 Direito à educação e inclusão social</i>	42
<i>1.4 Objetivos</i>	58
<i>1.5 Estruturação do trabalho</i>	58
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	60
<i>2.1 Pressupostos teórico-metodológicos</i>	60
<i>2.2 Contexto do estudo</i>	63
<i>2.3 Procedimentos de para apreensão dos dados e cuidados éticos</i>	65
<i>2.4 Procedimentos analíticos do estudo</i>	66
CAPÍTULO 3 – COMO FOI SER ALUNO CEGO NA ESCOLA?: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PIAUIENSES CEGOS	67
CAPÍTULO 4 – ESCOLARIZAÇÃO DE PIAUIENSES CEGOS: MEMÓRIAS SOCIAIS E LUTAS POR DIREITOS EDUCACIONAIS	92
SÍNTESE INTEGRADORA E RECOMENDAÇÕES	115
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	132

1. Introdução

O último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, aponta que 45,6 milhões de pessoas no Brasil declararam ter ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população. Segundo os dados do IBGE desse mesmo censo, no Brasil, das mais de 6,5 milhões de pessoas com alguma deficiência visual, 528.624 pessoas são incapazes de enxergar, ou seja, são pessoas cegas.

Dentre os estados da federação, o estado do Piauí é o estado com a maior quantidade percentual de deficientes visuais de acordo com o mesmo censo, com 22,5% da população afirmando possuir algum tipo de deficiência no sentido da visão.

Dados do Anuário Todos pela educação, com base no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010, atestam que 61.780 pessoas com dificuldade permanente de enxergar, estão matriculadas em escolas no estado do Piauí. De acordo com a mesma pesquisa, tais matrículas estão em crescimento, foi uma evolução de quase 27 pontos percentuais. Ao passo que no mesmo período, a quantidade de alunos em classes especiais ou escolas especializadas caiu significativamente, de modo especial na Educação Infantil.

Tais dados demonstram o crescimento da inserção deste público na escolarização básica ao longo destes anos, o que também sugere a necessidade de estudos que contemplem a natureza da permanência destas pessoas na escola.

Após séculos de exclusão no processo de ensino, hoje no Brasil as pessoas cegas têm garantidas legalmente o direito à escolarização. Foi apenas no Século XIX que no País foi iniciado o ensino para pessoas cegas, mas ainda em escola específica: o instituto Benjamin Constant. Entretanto, o ensino era limitado tanto em quantidade de atendimentos quanto na diversidade e qualidade de cursos e níveis de ensino disponíveis. Foi apenas na segunda

metade do século XX, que iniciou-se a inserção de pessoas cegas no sistema de ensino regular do País (Almeida, 2018; Puga, 2016).

A diferença do deficiente visual em relação às pessoas videntes não é percebida por eles como algo que os faça pessoas inferiores. Entretanto, o preconceito da sociedade pode reduzi-los à uma ideia de que são pessoas frágeis, improdutivas e incapazes. Ao tratar-se do aluno deficiente, infelizmente o estigma de incapacidade e ineficácia socialmente cristalizado, ainda aparenta estar penetrado nas práticas educacionais (Chaves, 2012; Santos, Mendonça, Oliveira, 2015). A inserção ainda que garantida, não representa a inclusão com qualidade deste público na educação básica.

Sobre isso, Franco & Dias (2007) afirmam que “embora tenham ocorrido mudanças nas condições educacionais das pessoas com deficiência visual, estas ainda continuam a lutar contra a desvantagem social e para conquistar a sua cidadania (p. 77)”. Esta desvantagem é manifestada na escola desde a forma que as pessoas cegas são tratadas pelo atores e atrizes sociais que atuam na instituição, até à didática com que vivenciam a escolarização e a aspectos influenciadores para a inserção do mundo do trabalho.

A esse respeito, Montilha, Temporini, Nobre, Gasparetto & José (2009) identificaram que há um grande número de repetência ao se tratar de pessoas com deficiência visual, ao qual podem estarem relacionados sobretudo ao pouco conhecimento dos profissionais da escola e da família quanto à disponibilização de recursos apropriados para promover o aprendizado.

A pedagogia histórico-crítica traz à tona essa questão, ao afirmar que a escola enquanto instituição é submetida à influência dos modos como a sociedade se organiza, ao passo que a escola é formadora dos sujeitos da sociedade, e que ela, portanto, também influencia diretamente a conjuntura social. Esta reciprocidade dá à educação escolar uma responsabilidade fundamental na formação dos indivíduos quando comparada às outras

formas de educação (Martins, 2016; Saviani, 2008). A escola no “lado de dentro” reproduz muitas das vezes a exclusão que socialmente já acontece “do lado de fora”.

“Como incluir uma criança na escola? Quais os desafios a serem enfrentados?” (p.181). Tais questões são elencadas pela psicóloga escolar e educacional Marilene Proença Rebello de Souza, na perspectiva da Psicologia Escolar Crítica. São pontos a serem estudados e refletidos como compromisso do profissional de psicologia em uma concepção emancipatória (Souza, 2009). Esse estudo busca portanto, também contribuir com a área na reflexão sobre a Inclusão Escolar no contexto estudado, tomando como partido a indignação frente a práticas de humilhação e de desrespeito aos direitos humanos no ambiente escolar.

Dessa forma, o presente estudo teve como finalidade compreender as trajetórias escolares de pessoas cegas através de suas memórias sociais, conhecendo suas lutas por direitos nas relações escolares, pelas perspectivas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, através da metodologia da História oral.

Barbosa, Souza & Mendonça (2019) em seus estudos sobre a história de pessoas cegas no ingresso à educação básica, utilizando a metodologia da História Oral, afirmam que uma das vantagens de usar tal metodologia com esse público, está em proporcionar aos sujeitos pertencentes às categorias sociais que geralmente são excluídas socialmente possam ser ouvidos, deixando a sua própria impressão do mundo e do grupo ao qual pertencem.

Dessa forma, enaltece-se a importância da história oral em dar voz a essas pessoas, possibilitando-lhes um espaço de fala às suas percepções e compreensões de mundo. De acordo com Camargo (2018), não podemos falar sobre pessoas com deficiência sem ouvi-las, sem dar voz a elas. Ainda sobre a Pesquisa em História Oral com pessoas cegas, as pesquisadoras Barbosa, Souza & Mendonça (2019) relataram que por estarem imersos na

realidade da cegueira, a História Oral possibilita aos sujeitos pensar sobre o passado, ressignificando os acontecimentos de forma reflexiva.

Este relato sugere portanto, a importância da História Oral para os sujeitos que narram suas histórias. Percebe-se a partir disso, que trabalhar com a metodologia da história oral com pessoas cegas, pode possibilitar que os sujeitos ressignifiquem suas trajetórias, ao contarem suas experiências passadas a partir de suas memórias sociais. Ainda vale destacar que a história oral “dá atenção especial aos dominados, aos silenciosos e aos excluídos da História” (François, 1987, p. 04), e tem a condição de “dar vez aos oprimidos, marginalizados.” (Joutard, 1995, p.51).

Estudar algo através da história é estudar o movimento, pois a história está sempre em movimento. Este movimento, ajuda a compreender o método dialético. Os estudos baseados neste método envolvem ir à origem e identificar aonde as questões investigadas foram impressas ao longo da história dos indivíduos. Para a Psicologia histórico-cultural o homem é fruto da relação dialética entre ambiente externo e o interno (Martins, 2016; Vygotsky, 1995).

Existem três tipos de história oral: a história de vida, a história temática e a tradição oral. Os próprios indivíduos que vivenciaram as experiências, contam a partir de sua subjetividade e local de fala. Dessa forma, as narrativas orais formadas por meio das entrevistas em história oral, formam um potente instrumento para pesquisa e análise (Meihy, 2002).

O presente trabalho foi uma pesquisa que teve como finalidade conhecer memórias de pessoas cegas do Piauí a respeito de seus processos de escolarização. A presente Introdução está dividida em tópicos que envolvem a temática, abordando sobre a formas como as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo da história, a escolarização de pessoas cegas, a

conceituação da Psicologia Histórico-cultural, o Direito à educação e o papel da educação para a vida social após a escolarização básica de tais alunos.

Após essa introdução, serão apresentados três tópicos de referencial teórico que ajudarão na compreensão sobre as perspectivas teóricas que embasam essa dissertação. No primeiro tópico será evidenciado a compreensão da Psicologia Histórico-cultural sobre as pessoas cegas, partindo de um histórico de como as pessoas com deficiência foram compreendidas ao longo da história da humanidade. Logo em seguida, o segundo tópico abordará um histórico da escolarização de pessoas cegas, até a perspectiva da educação inclusiva, que será abordada no tópico três com mais ênfase, enaltecendo o papel da escola de acordo com a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia Escolar Crítica, enfatizando o direito educacional e o caráter propedêutico da escola para formar cidadãos para a vida social após a Educação Básica. Após essa primeira parte de tópicos teóricos, serão apresentados os objetivos e a estruturação do trabalho.

Vale destacar que o trabalho contará com a apresentação dos capítulos empíricos em formato de artigo. Desse modo, a presente Dissertação nos capítulos 3 e 4, apresentarão formatação e padronização específicas de acordo com as normas de cada uma das revistas.

1.1 A compreensão da Psicologia Histórico-Cultural sobre pessoas cegas

Para entender melhor como as pessoas cegas são compreendidas a partir da Psicologia Histórico-Cultural, é importante conhecer um pouco da história da forma como as pessoas com deficiência foram tratadas pelas sociedades ocidentais desde o período pré-histórico, até os dias de hoje.

Na pré-história as PCD eram abandonadas pelos grupos, tratadas como obstáculos às suas atividades nômades que exigiam forte resistência às questões climáticas, situações de

perigo e os deslocamentos que eram corriqueiros. Algumas exceções na pré-história, contava com grupos que aceitavam as PCD, por acreditarem serem pessoas com proteção sobrenatural, mas ainda assim não tinham o tratamento diferenciado que necessitavam e geralmente morriam sendo deixadas ao-deus-dará (Moises, Stockmann, 2020).

A Idade Antiga foi considerada por muitos historiadores como “período de extermínio”, ao qual as PCD eram brutalmente assassinadas. Na Idade Medieval, a deficiência era encarada enquanto castigo divino, sendo aceitas socialmente a execução de PCD como forma de purificação. Por outro lado, existia neste período uma forma de compreender as pessoas com deficiência de uma forma menos cruel, ao qual por influência do cristianismo, passaram a serem compreendidas enquanto filhas e filhos de Deus, portanto pessoas dignas de cuidado. Esta compreensão medieval influenciada pelo cristianismo, resultou na criação das Casas de Misericórdia, instituições criadas pela Igreja Católica para abrigar as pessoas com deficiência. Entretanto, ressalta-se que embora as PCD nesta época recebessem esses cuidados, ainda assim eram tratados em uma perspectiva de segregação, ao qual pessoas com necessidades específicas necessitariam estarem afastadas da sociedade (Alves, 2016).

Na Idade Moderna muitas concepções medievais foram rompidas. A fundamentação de Estado até então submetido à Igreja, passou a ter o embasamento fundamentado na ciência e razão. O ordenamento jurídico passou a dar ao ser humano uma concepção de direito com base em sua natureza humana, e não mais em crenças sobrenaturais. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a Constituição Francesa foram progressos em relação ao direito humanitário, que refletiu na relação com as PCD (Moises, Stockmann, 2020).

Na Idade Contemporânea aumenta-se a influência dos pressupostos da razão e da ciência na sociedade. A compreensão de deficiência deixa de ser embasada na compreensão mística e passa a ser consolidada com pressupostos biológicos e médicos. Dessa forma, “a

deficiência antes explicada de maneira metafísica passa a ser relacionada à noção de disfuncionalidade” (p. 38). (Alves, 2016).

No Século XX muitos avanços ocorreram na compreensão de assegurar às PCD direitos fundamentais como cidadãos, tais como em 1945 a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos e 1975 a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Moises, Stockmann, 2020).

A deficiência visual caracteriza-se pela limitação do sentido da visão em um indivíduo. Existem dois tipos de deficiência visual: a cegueira e a baixa visão. A baixa visão ocorre quando há perda parcial do sentido da visão que pode ser compensada com recursos ópticos que podem maximizar sua capacidade. Já a cegueira, por sua vez, caracteriza-se pela “perda total da visão, até a ausência de projeção de luz” (Brasil, 2006, p. 16). A cegueira pode ser congênita, quando a pessoa nasce com ela, ou adquirida, quando a pessoa não nasce com essa condição, mas a adquire após o nascimento, seja por alguma doença ou acidente (Nunes & Lomônaco, 2010).

A forma como a pessoa cega foi concebida ao longo da história também foi dividida por Vygotsky (1997) em três etapas. O primeiro período que pode ser chamado de *místico*, que corresponde à Idade Antiga, Média e Moderna, ao qual vigoraram duas grandes concepções, a do cego como indefeso, digno de dó e piedade. Também tratado com reverência por as pessoas na época acreditarem que as pessoas cegas possuísem poderes sobrenaturais, sendo inclusive tratado como pessoas mais propícias ao desenvolvimento espiritual (Vygotsky, 1997)

No segundo período, que pode ser denominado de *período biológico e ingênuo*, ao qual compreende ao período do Iluminismo, no século XVIII. Neste período, com a ascensão da Ciência e de sua relevância para a sociedade, a cegueira passou a ser estudada por meio de

critérios empíricos, deixando o caráter místico e metafísico predominantes nos séculos passados (Vygotsky, 1997).

O último período, pode ser conhecido como *período científico ou sociopsicológico*, compreende-se a capacidade da pessoa cega em reorganizar sua percepção de mundo através dos sentidos remanescentes e a importância social e cultural na constituição de seus modos de ser e estar no mundo (Vygotsky, 1997).

Existe um receio comum ao tratar de pessoas cegas com o termo “cego”. Este receio faz com que muitos prefiram o termo deficiente visual ao invés de cego. Entretanto, esta não é a forma correta. Como explanado anteriormente, o termo deficiente visual é um termo mais amplo, que abrange muitas outras formas de limitação da visão, que não necessariamente refere-se à perda total de tal sentido. Utilizar este termo, não implica portanto em preconceito ou menosprezo, “o preconceito está em supor que o cego é um sujeito menos capaz” (p. 56). (Nunes & Lomônaco, 2010).

Quanto ao relacionamento da pessoa cega com o ambiente externo, Nunes & Lomônaco (2010) explicitam que:

[...] a aquisição de informações pela pessoa cega se dá pela conjunção das sensações táteis, cinestésicas e auditivas aliadas às experiências mentais passadas já construídas pelo sujeito. Isso quer dizer que, sem a visão, o cego percebe a realidade de forma diferente do que as pessoas que veem. O que não quer dizer que a percepção do cego seja melhor ou pior. A questão está na diferente organização sensorial de cegos e videntes [...] (p.58).

A cegueira além de um fenômeno físico é também considerada um fenômeno social, visto que a sociedade estruturou-se em um padrão de ideal de normatividade hegemônico para pessoas videntes. Até mesmo no vocabulário, o sentido da visão é utilizado com formas de

compreensão como capacidade de conhecer algo. É comum no cotidiano usarmos o verbo “ver” como sinônimo de conhecer algo, como por exemplo: “Você viu aquela matéria?”, “Dê uma olhada naquele artigo que lhe indiquei!”. Além de expressões populares, tais como: ficar de olho, ponto de vista, visão de mundo, amor cego, olho gordo, custa os olhos da cara, revisão, etc. (Nunes & Lomônaco, 2010).

As pessoas cegas e deficientes visuais não buscam negar ou encobrir a sua dificuldade ou ausência do sentido da visão, mas buscam, em contrapartida, entender melhor sua deficiência para que assim possam reconhecer os seus limites para melhor explorar suas potencialidades, e serem respeitadas ao invés de subestimadas. Buscam conquistar um espaço na vida social e serem tratadas com dignidade, exercendo direitos e deveres comuns a qualquer outro indivíduo (Camargo, 2016; Veraszto, Camargo, Camargo, Simon, Yamaguti, Souza, 2018).

A labuta da pessoa cega para conquistar seu estabelecimento na sociedade poderá levá-lo à supercompensação, que indica a superação das dificuldades oriundas da cegueira e a produção de autoestima, ou ao fracasso dessa supercompensação, podendo o levá-lo à superposição de sentimentos de debilidade, podendo levar o indivíduo até mesmo à neurose ou loucura. (Gomes, Amaral, Castro, 2017; Vygotsky, 1997).

Cotidianamente as pessoas com deficiência visual são percebidas como pessoas frágeis e dignas de dó e piedade alheia. A falta de conhecimento a respeito da deficiência, alimenta uma crença de que as pessoas com deficiência não poderão ter uma vida com independência. Devido isso, são lhes impostas desde criança uma segregação social, seja por parte da família que busca superproteger a criança deficiente, seja pela discriminação comunitária ou pela ausência da acessibilidade para o exercício de sua autonomia (Gomes, Paiva, Amaral & Castro; Maciel, 2007).

A Psicologia Histórico-cultural (PHC) foi criada no início do Século XX pelos russos Lev Semenovich Vygotsky, Alexis Nikolaevich e Alexander Romamovich Luria. Tais autores tiveram o desafio de construir uma fundamentação psicológica em contrapartida aos até então vigorantes, pautados em fundamentações biologizantes, idealistas e sem contextualização com a história. A longo do século XX, diversos autores contribuíram e com a PHC, principalmente após a disseminação da teoria com a tradução das obras para os idiomas inglês e espanhol. No fim da década de 1980 as obras foram difundidas no Brasil, e até hoje são estudadas por diversos pesquisadores espalhados por todo o País (Martins, 2016)

Kravtsov & Kravtsova (2019) afirmam que em sua época, Vygotsky foi um pesquisador revolucionário. Ele rompeu com as ciências psicológicas tradicionais vigorantes para uma nova compreensão de constituição do psiquismo humano, levando em consideração aspectos sociais e culturais, além dos biológicos.

Uma das bases filosóficas para a PHC, é a afirmação da “natureza social do desenvolvimento humano” (p. 47), sem deixar de levar em consideração a essência biológica de tal desenvolvimento. Para a PHC, o ser humano desenvolve-se na atividade de trabalho, ao qual em uma relação dialética transforma o mundo e ao mesmo tempo transforma-se. Compreende-se que a base biológica é a base que favorece os elementos primários necessários para o desenvolvimento da consciência e do psiquismo, ao passo que as relações sociais moldam a consciência e mudanças (Martins, 2016).

Lev Vygotsky (1997), concebeu a diferença entre as Funções psíquicas elementares e as Funções psíquicas superiores. As funções psíquicas elementares correspondem às bases biológicas do psiquismo humano, correspondendo às relações de estímulo e resposta naturais e imediatas. Já as funções psíquicas superiores, por sua vez, correspondem aos atributos psíquicos adquiridos pelo convívio social e apropriação da cultura, ao qual por meio do

trabalho do ser humano sobre o meio, também molda modificando as bases neurais. Vale destacar que nenhuma das duas funções é mais ou menos importante que a outra, sendo as duas interdependentes e desenvolvidas de forma pareada (Vygotsky, 1997; Martins, 2016).

Vygotsky (1997), também trouxe o conceito Zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento real. A Zona de desenvolvimento proximal corresponde ao conhecimentos que o aluno necessita ter a partir do estímulo de outra pessoa, já a Zona de desenvolvimento real, corresponde ao conhecimento já adquirido pelo aluno a partir da interação com o meio, sem necessariamente haver a interferência de outro ser humano diretamente.

Vygotsky (1997) apresenta o conceito de signos, ao qual Martins (2016) conceitua como “produto do trabalho intelectual dos homens que se tornam ‘ferramentas’ ou ‘instrumentos’ pelos quais o próprio psiquismo se desenvolve e opera” (p. 57). Explicita que os signos mediam comportamentos humanos, e para isso ocorrer é necessário uma internalização desses signos por parte dos sujeitos. A mediação, utilizando dos signos como ferramentas, acabam transformando a subjetividade dos indivíduos.

No contexto pós-revolucionário de 1917, havia a necessidade de encontrar alternativas para inserir as pessoas com deficiência que viviam na sociedade em situação de vulnerabilidade social. Com essa necessidade, o governo da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), conferiu a Vygotsky a tarefa de investigar proposições coerentes com o momento vivido no País (Nuemberg, 2008). Bulhões & Martins (2018),

“análise marxiana da sociedade burguesa e a análise vigotskiana do psiquismo humano sustentam-se sobre os mesmos eixos metodológicos, os quais preconizam a apreensão materialista histórico-dialética dos fenômenos em tela. Corrobora-se, por conseguinte, a base epistemológica marxiana da psicologia histórico-cultural,

a qual fundamenta a compreensão das tensões dialéticas edificadoras da natureza social do psiquismo humano. (p. 11).

Em meio a essa questão, foi criado em 1925 um laboratório de Psicologia, que posteriormente, em 1929, originou o Instituto Experimental de Defectologia, aonde muitas pesquisas foram realizadas e são até hoje base para compreensão do desenvolvimento e inserção escolar de pessoas com deficiência. De forma sintetizada, este conhecimento produzido por Vygotsky, pode ser dividido em três grandes ideias principais: o enfoque qualitativo x quantitativo; a deficiência primária x deficiência secundária e a deficiência x compensação social (Nuemberg, 2008).

No “enfoque qualitativo x quantitativo”, Vygotsky elabora uma crítica à busca da compreensão da pessoa com deficiência com base em um padrão de normalidade elaborado por pessoas não deficientes. Ele defende que a pessoa com deficiência, apresenta também um desenvolvimento, assim como pessoas sem deficiência. O que acontece são formas distintas de desenvolvimento (Nuemberg, 2008; Vygotsky, 1997).

Essa reorganização provoca por exemplo, a supercompensação do cego ao sentido da audição. Não porque sua audição seja naturalmente mais desenvolvida, mas pelo processo de reorganização acaba que sendo um dos sentidos que desdobra uma maior atenção e por consequência maior habilidade sensorial (Pitano & Noal, 2018).

Sobre sua compreensão a respeito da deficiência, Vygotsky (1997) também elenca dois tipos: a primária e a secundária. A primária engloba as limitações físicas e orgânicas causadas pela deficiência, já a secundária, por sua vez, refere-se às consequências psicossociais, sendo esta segunda mediada socialmente (Nuernberg, 2008).

No que se refere à “deficiência x compensação social”, Vygotsky (1997) compreende que diante da deficiência, o sujeito tende a ter uma atitude de superação de suas limitações por meio da mediação simbólica. Desta forma, cabe à educação proporcionar formas de criar oportunidades à PCD para que aconteça a apropriação cultural por parte do educando (Nuemberg, 2008).

A pessoa cega de nascença não percebe o mundo como, por exemplo, uma pessoa vidente de olhos fechados. Para ele, as pessoas cegas percebem o mundo de forma diferente, e somente com a interação social elas passam a perceber a cegueira como uma deficiência (Vygotsky, 1997).

Vygotsky (1997), em sua compreensão a respeito da capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência, considera que a deficiência é uma dificuldade imposta muito mais pela sociedade do que pelo problema fisiológico. Dessa forma, entende-se que o cego é deficiente em razão do estranhamento que causa na sociedade em que habita, que está majoritariamente constituída e adaptada para pessoas videntes.

Vygotsky (1997) reconhece que a cegueira gera dificuldades para a participação em muitas atividades de cunho social, pois ocorrem significativas alterações na orientação de espaço e na liberdade de mobilidade para essas pessoas, o que na vida selvagem caracterizaria um animal como indefeso. Entretanto, considera-se que não há diferenças básicas no impulso para o desenvolvimento de uma criança cega, em comparação com uma criança vidente, visto que ambas têm o mesmo aparato para desenvolverem a aprendizagem, que é a linguagem.

Dessa forma, o que acontece é uma reorganização do processo de interatividade dessas pessoas com o mundo, o que envolve a obtenção de informações através dos sentidos remanescentes e dos processos mentais superiores, ou seja, a linguagem. Nas pessoas cegas

há uma tendência a possuírem sentimentos: de inferioridade, insegurança e debilidade, e estes emergem devido à própria valoração que o cego faz de posição (Vygotsky, 1997).

Dessa forma, como reação a esses sentimentos, a pessoa com cegueira busca orientar sua ação para um processo de superação. Dessa forma, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta que o desenvolvimento da pessoa com cegueira não possui diferenças em relação às possibilidades de aprendizagem, quando comparadas às possibilidades de aprendizagem de uma pessoa vidente; existem, na verdade, formas diferentes de acesso ao mesmo conhecimento (Vygotsky, 1997).

Neste sentido, o processo de aprendizagem da pessoa cega, se dá através do uso dos sentidos remanescentes, e a alfabetização através do Sistema Braille, com uso de diferentes adaptações de materiais no seu processo de aprendizagem, dependendo do histórico do indivíduo, do ambiente familiar se o estimula ou o reprime, quando ocorreu a perda da visão, além de outros fatores que podem influenciar tal processo. Para que o estudante, exercer o direito à educação no seu sentido pleno, é necessário que o ambiente escolar remaneje suas práticas, utilizando metodologias específicas com a finalidade de atender quaisquer diferenças. Isso representa um envolvimento coletivo, de toda a sociedade, visto que para a escola ser inclusiva, é necessário um esforço de todos os funcionários, desde o porteiro até o diretor (Brasil, 2006; Chaves, 2012; Morais & Araújo, 2018; Rocha, 2018).

Dessa forma, desde os anos iniciais, a criança tornaria-se uma pessoa adulta consciente, e que não alimentaria sentimentos preconceituosos e indiferentes às pessoas que possuam diferenças biológicas. Assim, o desenvolvimento e processo de escolarização da criança deficiente visual são os mesmos de crianças com o sentido da visão normal. Entretanto, o que influenciará no aprimoramento dos estímulos sensoriais é a maneira com a qual o indivíduo relaciona-se com as pessoas que o cercam e o meio em que habita, além de

sua maneira única de compreender o meio e o uso dos recursos a eles adaptados (Brasil, 2006; Chaves, 2012; Morais & Araújo, 2018; Rocha, 2018).

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural estão fortemente relacionadas, ao passo que ambas estão fundamentação teórica semelhantes: ambas compreendem desenvolvimento humano por sua natureza social, sem desprezar os componentes biológicos de tal desenvolvimento. Ambas as teorias compreendem o desenvolvimento a partir dos processos de trabalho, ao qual o homem age transformando a natureza e ao mesmo tempo se transformando. Para seus idealizadores, a atividade que o ser humano realiza em seu meio social o condicionam nas características que são estritamente humanas (Martins, 2016).

Partindo dos pressupostos da compreensão da Psicologia Histórico-cultural sobre a educação escolar para pessoas cegas, o próximo tópico abordará um breve histórico sobre a temática a escolarização deste público, até abordar a perspectiva atual da educação inclusiva, que fundamenta legalmente o sistema de ensino.

1.2 A escolarização de pessoas cegas

A educação para pessoas com deficiência iniciou por volta do século XVI, quando profissionais da saúde e educação contradiziam as concepções vigentes na época de preconceito e exclusão social das pessoas com deficiência e acreditaram na capacidade de tais sujeitos para a educação formal. Entretanto, tais iniciativas resultaram inicialmente em salas de aula segregadas e uma forte exclusão social ainda preponderante. Em meio a isso, no século XIX, deu-se início a inserção em classes especiais nas escolas regulares. No século XX, pós-guerras, com as motivações geradas dos ex-combatentes mutilados, além da ascensão dos

movimentos sociais, houve uma resposta mais expressiva da inclusão escolar para a sociedade (Mendes, 2006).

O marco inicial do processo de escolarização das pessoas cegas no Brasil, é considerada a abertura da primeira Escola para cegos do país, em 1854, quando o então imperador Dom Pedro II, ao inspirar-se no caso de José Álvares de Azevedo - que fora primeira pessoa cega no Brasil com direito ao Estudo, que concluíra sua escolarização no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris na França -, instaurou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje intitulado Instituto Benjamin Constant, uma Escola específica para esse público, que seguiu o modelo de outros países da Europa. Entretanto, o serviço não era gratuito para todos e era ofertado para um número limitado de apenas trinta estudantes, até 1873 (Almeida, 2018; Puga, 2016; Rios, 2009; Leal, 2019).

Com o passar dos anos, por iniciativa particular de pessoas próximas aos jovens atendidos pelo IBC, outros institutos foram criados com o mesmo intuito, em diversos estados do País. Contudo, estes institutos visavam a profissionalização destes por meio de uma capacitação meramente laboral, visando o auto-sustento das pessoas cegas, e numa perspectiva de ensino ainda segregacional. Somente em 1950 foi que iniciou no Brasil as primeiras inserções de alunos com cegueira em escolas comuns (Almeida, 2018; Puga, 2016; Rios, 2009; Leal, 2019). Entretanto, a ideia de separar os alunos nas classes perdurou, até que aos poucos “a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (p. 388) (Mendes, 2006).

Uma diferença entre as práticas de integração das práticas de inclusão, é a seguinte. As práticas integrativas fundamentam-se nos modelos biomédicos da deficiência, ao qual busca-se tornar o deficiente uma pessoa com aptidão para fazer as mesmas coisas das

peças sem deficiência, tornando-as peças que se adequem a padrões normativos da sociedade vigente. Já nas práticas de inclusão, fundamenta-se um modelo ao qual não só a pessoa com deficiência busca adaptar-se, mas a sociedade como um todo busca adaptar-se à pessoa com deficiência, removendo barreiras e promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades, a fim de promover sua inclusão com equidade e qualidade (Barbosa, Souza, Mendonça, 2019).

Entre as décadas de 1960 e 1970 no Brasil, ocorreu uma campanha no Brasil, com apoio do Ministério da Educação, que proporcionou uma maior interiorização da educação e profissionalização de pessoas cegas, que embora tenha tido suas limitações e uma perspectiva transitória:

“possibilitou contribuições significativas para a educação dos cegos no país, promovendo abertura e ampliação do acesso do cego à educação; a materiais acessíveis; à escrita, por meio da distribuição das regletes e das máquinas de escrever em braile; à leitura, pelo financiamento para produção e distribuição de livros; ao mercado de trabalho, pelo oferecimento de cursos profissionalizantes e intermediação na colocação profissional; à implantação dos Centros de Reabilitação de Cegos e apoio na construção de instituições especializadas, ampliando as oportunidades de estudos dos cegos do interior do país” (Cardoso & Martínez, 2019, p.19).

Tais movimentos abriram margem para a continuação do projeto de inserção, embora tenham ocorrido em um período de ditadura no país. Já a década de 1980, é considerada uma época de grandes avanços na democratização da escolarização e acesso à educação pública e gratuita no Brasil. Entretanto, esse processo não foi tão efetivo assim quanto parece ser. O

fracasso escolar foi e ainda é algo muito presente no sistema escolar, que é altamente competitivo e injusto, e desfavorece consideravelmente as populações marginalizadas. As oportunidades de ingresso ainda que proporcionadas, não garantiram a permanência e o aprendizado de qualidade e significativo para os alunos. Eis um desafio grande e complexo a ser ainda superado no país (Patto, 1999).

Para entender melhor o momento atual, é importante conhecer o cenário em que o Brasil assumiu o compromisso com a educação inclusiva. O modelo segregacionista de inclusão escolar vigente até então, foi fortemente questionado a partir da década de 1960, em consonância com os movimentos sociais dos direitos humanos que estavam em ascensão nesta época. Associado a isso, nesta década houve a crise do petróleo, que desestabilizou a economia de muitos países. Os governos em uma forma de ao mesmo tempo atender tais reivindicações dos movimentos sociais e conter gastos com escolas de educação especial, adotaram de forma conveniente o compromisso com a educação inclusiva. Manter escolas especiais custava mais caro que um modelo de integração (Mendes, 2006).

Entende-se portanto que o compromisso do país com a educação inclusiva ocorreu em um momento que não houve uma efetiva articulação para implementação e concretização. Houveram em contrapartida, interesses políticos e econômicos que foram levados mais em consideração para a tomada de tal decisão. A pesquisadora e psicóloga social Bader Sawaia (2011) traz à tona o conceito de Inclusão Perversa, no qual enfatiza a contradição do sistema capitalista que muitas das vezes incluem pessoas marginalizadas, mas que ao mesmo tempo de forma sutil, excluem tais sujeitos, fazendo assim da inclusão uma mera aparência. Os alunos nessa lógica, são reduzidos à uma mera estatística de matrículas, como que uma espécie de *marketing* para o projeto político e econômico vigente.

Entre as décadas de 1960 a 1990, ocorreu a expansão da educação especial no Piauí, aonde esteve sobretudo voltada à criação de escolas e classes especiais, ligadas sobretudo a um “caráter mais assistencial e terapêutico”, o que mudou somente a partir no fim da década de 1990 (p. 232, Rosado, 2016).

A educação especial pública no estado teve como marco a criação da Escola pública Especial “Ana Cordeiro”, no ano de 1968. A história de fundação das primeiras escolas especiais no Piauí, esteve intimamente relacionada também às iniciativas de ONG’s como a Associação de Cegos do Piauí (ACEP) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Piauí (APAE) que criaram escolas especiais filantrópicas no estado. Em 1969 foi criada a “Escola de cegos”, e em 1970 a Escola Especial “Professora Consuelo Pinheiro”. A “Escola de cegos” era ligada à ACEP, e contava com alfabetização em braile e oficinas de iniciação ao trabalho formal para pessoas cegas. Vale destacar que a ACEP, fundada em 1967, foi a primeira associação criada no estado do Piauí voltada a defender os direitos escolares de pessoas com deficiência, de modo especial às pessoas cegas (Rosado, 2016).

No fim da década de 1990 e início do século XXI, foi que ocorreu as primeiras inserções dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Em uma perspectiva de apoio aos alunos com deficiência, em especial os com deficiência visual inseridos nas escolas regulares, no Piauí em 1998 foi criada a CAP (Centro de apoio pedagógico) em Teresina, que serviu como um centro de apoio à inclusão das pessoas com deficiência visual no sistema regular de ensino com atividades e materiais pedagógicos adaptados às necessidades específicas deste público (Rosado, 2016).

A inclusão escolar foi oficialmente assumida pelos países após a declaração de Salamanca (1994). Esta declaração encontra seus reflexos na legislação educacional brasileira

que toma posição pela inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares nas escolas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 1999; Salamanca, 1994).

O atual modelo de educação inclusiva baseia-se na concepção de direitos humanos, ao qual busca garantir a todas as pessoas, independentemente de suas condições, o direito à escolarização regular, de forma justa e com qualidade. Essa inclusão leva em conta a busca da superação de discriminações e preconceitos, na busca da valorização da potencialidade de todos os que integram a escola, respeitando o ritmo que cada um tem de aprender e se relacionar. Na educação inclusiva, portanto, é a escola que se adequa às singularidades dos alunos, diferentemente do modelo anterior, integracionista, ao qual o aluno necessitava adaptar-se ao padrão hegemônico (Oliva, 2016).

Para as pessoas com deficiência visual, alguns recursos são disponíveis para atender suas demandas, tais como: impressoras braile, computadores com programas de voz, reglete e punção, etc. (Oliva, 2016).

A educação inclusiva tem em sua proposta dispor de recursos humanos e materiais para o receber discentes que necessitem destes serviços especializados, possibilitando uma escolarização que os receba, respeite e promova as diferenças, crendo na potencialidade da aprendizagem, independentemente das dificuldades que possam vir a surgir ao longo do processo. Desta forma, a escola inclusiva necessita de constante reflexão pedagógica e de intervenções a fim de não emergirem mecanismos de exclusão no decorrer do processo (Marinho, 2018; Silva, Miranda, Friede, Dusek & Avelar, 2018).

As pessoas com deficiência além de enfrentarem a negligência com a educação, ainda assim possuem as dificuldades impostas pela sociedade como um todo, barreiras estas: arquitetônicas, comunicacionais, sociais e atitudinais. Deste modo, as dificuldades impostas pelo sistema escolar brasileiro em seu amplo contexto, além das barreiras impostas pela

sociedade vidente como um todo, exigem das pessoas cegas a luta para conquistarem seus direitos enquanto cidadãos.

Em uma análise sobre as concepções de deficiência nas políticas de educação especial, Kuhnen (2017) elucida 3 grandes momentos, sistematizados a partir dos seguintes períodos de anos 1973-1988, 1988-2003 e 2003-2016. No primeiro momento (1973-1988), a concepção de deficiência esteve ligada à ideia de integração das pessoas com deficiência à sociedade em um processo de homogeneização, ao qual as PCD deveriam se adaptar à sociedade em uma perspectiva de tornarem-se úteis para o modelo de produção capitalista (Kuhnen, 2017, Garcia, Kuhnen, 2020).

No segundo momento (1988-2003), ocorreu um período de transição entre a concepção integracionista, para a proposta inclusiva. No terceiro momento (2003-2016), sob a influência das convenções de Guatemala (2001) e Nova Iorque (2006), a perspectiva inclusiva foi fortemente difundida. Os documentos relacionados às políticas de educação especial passaram então a questionar o conceito de normalidade até então fortemente apregoadado, passando a reconhecer a deficiência enquanto diversidade (Kuhnen, 2017).

Nas ciências humanas este processo pode ser chamado de politização, termo que passou a ser usado com frequência no Ocidente, popularizado por pesquisadores franceses no século XXI. A politização refere-se a um processo que abarca mais que uma dimensão individual, se baseia em necessidades concretas de abrangência societária, cuja potência perturba a conjuntura social predominante. Os vetores de politização podem ser inúmeros, no caso de pessoas cegas na escola, percebe-se que há um grande peso na fragilidade da inclusão e acessibilidade escolar ainda presentes no Brasil (Lagroye, 2003; Tomizaki, Carvalho, Silva, 2016).

Deste modo, a dificuldade de acessar direitos mínimos como o da permanência com qualidade no sistema escolar, pode levar o indivíduo a uma angústia individual, que promove por consequência uma indignação, que gera a necessidade da pertença a um grupo que some a ele forças para uma luta em comum. Este é o caso de associações de pessoas cegas presentes no País, que são importantes fontes de apoio para esta população. Compreender este fenômeno da politização e busca pelo cumprimento dos direitos, além do impacto deste processo na vida destas pessoas, é importante para compreender como perpassam suas trajetórias de vida e memórias coletivas (Lagroye, 2003; Tomizaki, Carvalho, Silva, 2016).

Partindo dessa discussão, o próximo tópico abordará o direito educacional através da perspectiva da educação inclusiva. Será também dado ênfase ao papel propedêutico da escola que tem o papel de preparar seus alunos para a vida social após a escolarização básica, de acordo com os pressupostos da Psicologia Escolar Crítica e Pedagogia Histórico-crítica, que fundamentam este trabalho.

1.3 Direito à educação e inclusão social

A pedagogia histórico crítica e a psicologia histórico-cultural possuem uma forte relação. Sobre isso, Santos (2018) afirma que “a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural coadunam ao assumirem a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos como fundamentais para o desenvolvimento humano” (p. 49). As duas teorias têm entre si relações quanto à necessidade de usar o conhecimento sistematizado para desenvolvimento das Funções psíquicas superiores dos indivíduos.

O materialismo histórico e dialético, foi idealizado pelo sociólogo alemão Karl Marx no século XIX. Ele buscou compreender ontologicamente o ser humano na sociedade. Ele

compreendia que o ser social é criado a partir das relações de trabalho e da cultura existentes na comunidade em que está inserido. Marx parte da compreensão de que a realidade é uma construção social (Paiva, Oliveira & Valença, 2018; Marx & Engels, 2015).

A cultura na sociedade, é por sua vez reforçada por meio das instituições sociais, tais como: Estado, Religião, Direito, etc. Estas instituições legitimam a dominação da burguesia sobre o proletariado, e são por eles alienados (Marx & Engels, 2015). A cultura pode ser compreendida por meio de uma análise histórica da sociedade, aonde encontram-se ao longo desta história, tensões entre classes, que provocaram rupturas em modelos de sociedade. O ser humano na compreensão de Karl Marx, mais do que um ser biológico, ou uma entidade espiritual, é antes de tudo um ser material que é diretamente influenciado pelas condições históricas, culturais e sociais em que vive (Marx & Engels, 2015). Em meio a todo esse contexto social, ao qual a burguesia possui o domínio dos conteúdos escolares como meio de dominação, “a pedagogia histórico-crítica vai pensar a escola, em especial, a pública, como espaço de luta da classe trabalhadora (p. 47) (Santos, 2018).

Portanto, a pedagogia histórico-crítica, tendo como base o Materialismo histórico-dialético, tem a concepção de ser humano enquanto indivíduo histórico, que se estabelece a partir de suas relações sociais intermediada por meio do trabalho. Para a pedagogia histórico-crítica, a educação precisa ter o compromisso de favorecer a tomada de consciência como parte essencial da transformação social. A transformação social não é tida enquanto transformadora da realidade, mas uma mediadora para tal fim (Saviani, 2008).

A pedagogia histórico-crítica tem como seu fundador o pesquisador Demerval Saviani na década de 1970. Ele buscou em seus fundamentos, criar uma pedagogia contra-hegemônica, de engajamento político, visando a transformação social. Ela é embasada no

marxismo enquanto visão de mundo, e contrapõe-se ao capitalismo em seus fundamentos (Duarte, 2019).

A Pedagogia histórico-crítica, surgiu em meio à abertura do país à democracia na década de 1980, buscando mostrar as limitações do contexto educacional até então vigentes e as teorias ainda então hegemônicas. Buscou fundar uma teoria crítica, voltada ao ideal de transformação social (Moreira & Zanardini, 2014).

Foi formulada em oposição às teorias pedagógicas não críticas e crítico-reprodutivistas. Tem como embasamento o materialismo histórico-dialético. Saviani considera que a educação institucional promove forte influência na sociedade e cultura, além de sugestionar as condutas sociais dos indivíduos.

[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Este é o sentido básico da pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da educação (Saviani, 2013, p. 80).

A Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008), entende a educação como possibilidade de favorecer aos alunos a apropriação da realidade. Esta realidade definida enquanto processo que objetiva a reprodução pelos sujeitos de características, conhecimentos e técnicas produzidas pela humanidade ao longo da história (Mendes, Biancon, Fazan, 2019).

Para Libâneo (2012, p.133) “a educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social.”, tendo como objetivos a preparação para o processo produtivo, uma formação para o exercício de uma cidadania crítica e participativa por parte do educando, além de uma formação ética (Libâneo, 2012).

A educação inclusiva precisa promover ao educando, independente de suas condições físicas ou psicológicas singulares, oportunidades reais de aprendizado e desenvolvimento com qualidade. Deste modo, é necessário considerar a educação inclusiva como um processo que envolve a família, a escola e a sociedade, levando em consideração as características e subjetividade de cada aluno (Rey, Martínez, 2017; Rozek, Martins, Silva, Simon, 2020).

Devido ao pouco conhecimento sobre a deficiência visual, muitos professores geralmente possuem pouca expectativa em relação à aprendizagem e às potencialidades da pessoa cega. Esta concepção equivocada é prejudicial para a relação de ensino-aprendizagem do aluno cego, reduzindo assim as possibilidades de aprendizado e de propostas pedagógicas (Nunes & Lomônaco, 2010).

Conforme Souza, Silva, França-Freitas & Gatto (2016), “o termo inclusão refere-se ao acolhimento de todas as pessoas independente de cor, raça, religião, classe social, condições físicas e psicológicas” (p. 325). Dessa forma, deve-se superar a compreensão limitada de que incluir é apenas matricular o aluno na escola e admiti-lo em uma sala de aula regular. Deve-se haver um ambiente de desenvolvimento não envolva apenas a estrutura escolar, mas também a aceitação e o favorecimento das oportunidades pelas famílias, os próprios alunos e a escola (Souza, Silva, França-Freitas & Gatto, 2016).

A inclusão escolar efetiva envolve a adequação do processo de ensino a todos os alunos, com equidade e responsabilidade social. Envolve favorecer ao aluno com deficiência, sua permanência com práticas que promovam sua emancipação e exercício da cidadania. “As dificuldades e barreiras encontradas na prática cotidiana têm cerceado a garantia do direito a uma educação inclusiva plena para os alunos com deficiência visual” (p. 264). Muito mais do que apenas admitir alunos com deficiência na escola, deve-se proporcionar a permanência dele no ensino regular com qualidade. Apesar que no Brasil haja legalmente o direito universal

à escolarização, ainda assim as pessoas com deficiência encontram dificuldades e barreiras para manterem-se no sistema de ensino regular do País (Borges, Silva & Carvalho, 2018)

Os profissionais que trabalham com pessoas com deficiência visual, necessitam ter conhecimento sobre as potencialidades e também as limitações inerentes à falta do sentido da visão. Além do conhecimento sobre práticas pedagógicas específicas voltadas à essa população para proporcionar de forma equitativa o acesso ao conhecimento ensinado em sala de aula (Marques, Brandão, Gonçalves, Silva, Cardoso, Magalhães, 2017; Montilha, Temporini, Nobre, José, 2009).

As estratégias escolares para pessoas com visão reduzida e pessoas cegas, embora ambas sejam deficientes visuais, são diferentes. Para a pessoa com visão reduzida Montilha *et al.* (2009), explicita que fatores como aproximação do quadro, incremento na iluminação da sala e das demais dependências da escolar podem auxiliar no favorecimento do aprendizado.

Silva & Silva (2019), ao estudar concepções de professores de aluno cego a respeito de Direitos Humanos, constatou que existem lacunas nas formações dos professores no que diz respeito ao assunto, e que isso provoca dificuldades nos docentes de proporcionar práticas pedagógicas inclusivas que possam vir a favorecer o empoderamento, autonomia e emancipação do aluno cego.

A depender do grau e tipo da deficiência visual, há formas de lidar e reconhecer o mundo através dos sentidos de formas diferentes. Na cegueira, o período de vida da ocorrência da perda total do sentido da visão, também influencia essas diferenças. Sendo isso um aspecto relevante para construir as estratégias do professor para com o aluno cego (Borges, Silva & Carvalho, 2018).

Silva & Silva (2019) atestam que, embora tenham ocorrido avanços na tecnologia e ciência no que diz respeito à garantia de direitos às pessoas cegas, ainda assim cotidianamente essas pessoas são negadas de seus direitos, seja no que se refere aos recursos de sinalização tátil que favoreçam a mobilidade, ou através da ausência de descrição iconográficas nos espaços ou até mesmo pela falta de acesso a instrumentos de tecnologia assistiva. No século XXI, enaltece-se assim a importância das organizações e movimentos sociais para lutar pela garantia dos direitos à cidadania das pessoas com cegueira.

Sobre a referida questão, Borges, Silva & Carvalho (2018) enaltecem inclusive que a efetivação da escolarização com qualidade das pessoas com deficiência na realidade brasileira, é algo ainda a ser conquistada na prática, e “somente é possível por meio de lutas e conflitos sociais” (p. 284).

Para a pessoa cega, as formas de acessibilidade se configuram nas possibilidades de interação com o ambiente por meio dos demais sentidos. Isso é possível por meio da disponibilização de textos em Braille, ou por meio de áudio ou conteúdo digital. Adequação dos corredores e vias, e também pela forma como as pessoas ao redor percebem sua deficiência, favorecendo um ambiente aonde promovam as potencialidades e eliminem estereótipos negativos de ineficiência e incapacidade. A Educação Inclusiva busca promover uma escola aonde favoreça o acesso e a permanência de todas as pessoas com qualidade, independente de suas condições e limitações. Combatendo mecanismos que levam à segregação e preconceito, e substituindo por práticas que gerem a eliminação de barreiras, quer sejam elas atitudinais, físicas ou comunicacionais (Barbosa, Souza, Mendonça, 2019).

A inclusão escolar enquanto processo, em meio à sua importância em benefício coletivo da sociedade e equidade de oportunidade e direitos a todos os alunos, tornou-se uma das áreas de atuação do profissional de psicologia escolar e educacional. Tanto em atuações

de demandas advindas desse contexto como em projetos que tenham essa temática como enfoque (Fonseca, Freitas & Negreiros, 2018a).

A literatura aponta ao menos duas posições diferentes da inclusão social: a inclusão total e a inclusão escolar. A inclusão total refere-se a uma forma de adaptação de todos os sistemas da sociedade, com a finalidade de eliminar os fatores que excluem as pessoas com deficiência. Essa adequação é entendida como um processo contínuo, ao qual toda sociedade deve esforçar-se para se adequar e atender a todas as diferenças individuais dos membros da sociedade, independentemente de quais diferenças sejam essas. A sociedade nessa perspectiva, precisa de uma mudança, a fim de se adaptar e ser capaz de atender as necessidades de todos os membros, com deficiência ou sem deficiência (Mendes, 2006).

Nesse sentido, na inclusão escolar total ou também conhecida como radical, as escolas comuns se tornam unidades inclusivas da sociedade, ou seja, a escola se adapta para receber todos os alunos independentemente de suas necessidades específicas. Ao passo que escolas especiais ou serviços segregados, não fazem sentido nesta perspectiva (Mendes, 2006).

Já a perspectiva menos radical, embora considere a importância da inserção na sala de aula comum, admite a possibilidade de serviços educacionais para dar suporte, como por exemplo ambientes diferenciados em contra turno, classes de recursos multifuncionais, classes especiais, escolas especiais ou domiciliares, quando a escolarização comum sozinha não estiver tendo a eficácia satisfatória. A partir desta concepção, a escola deve adaptar-se para garantir a inserção do educando, com intervenções menos radicais e mais específicas (Mendes, 2006).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001, no Brasil, atualmente asseguram legalmente os recursos e serviços educacionais especiais, com a finalidade de dar suporte, complementar, e

em alguns casos até mesmo substituir os serviços educacionais regulares para alunos com deficiência. A resolução enfatiza que as escolas precisam estar preparadas para oferecer no ensino regular, serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, aonde o professor especialista em educação especial possa realizar a complementação curricular, utilizando os materiais específicos para o educando com deficiência (Brasil, 2001).

Os principais documentos que subsidiam a Educação Inclusiva, são a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial sobre Educação para todos do ano de 1990, a Declaração de Salamanca do ano de 1994, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015) (Fonseca, Freitas e Negreiros (2018b).

A inclusão escolar é um processo complexo quando se percebe que extrapola a ação sobre a pessoa com deficiência. Ele sugere mudança de paradigmas, reformulação das ações políticas-pedagógicas, repensar o currículo e os métodos de avaliação, desenvolver métodos que respeitem as diferentes formas e ritmos de aprendizagem de cada educando com deficiência ou não. Sair da visão estática de educação e avançar para uma perspectiva dinâmica (Barbosa, Souza, Mendonça, 2019, p. 07).

Em uma Revisão da Literatura sobre as tecnologias assistivas (TA), Felicetti, Santos & Santos (2017) atestaram que os recursos são utilizados em diferentes contextos e realidades sociais, e que promovem maior independência aos que utilizam. Sobre isso eles destacam as TA mais utilizadas por pessoas cegas ou com baixa visão, aos quais destacam-se: “os softwares leitores de tela, o sistema braile, a lupa, a bengala, o ábaco, a reglete, o ampliador de tela, a luneta, o telescópio e o cão guia” (p. 276).

Os autores estimulam o favorecimento do acesso a essas tecnologias assistivas, desde a infância, apontando a necessidade de políticas públicas que promovam o acesso destas TA às pessoas que necessitam. Neste sentido, a escola destaca-se como importante instituição social para esta finalidade, além de também ser responsável por conscientizar os indivíduos videntes sobre a importância de das TA para as pessoas cegas ou com baixa visão (Felicetti, Santos & Santos, 2017).

Mendes (2019) atesta que ainda é necessário avançar no que diz respeito ao Programa de Apoio Educacional Especializado (PAEE). A autora compreende que o problema central está na compreensão política do PAEE, ao qual na prática compreende-se como um local extraclasse, em um momento diferente da escola, concentrando a responsabilização individual do aluno quanto à qualidade do seu processo de aprendizagem, ao invés de a escola favorecer estratégias mais holísticas. A PAEE aparece na prática, em muitas escolas brasileiras, como compensação para uma mudança que deveria acontecer na escola comum, que deveria favorecer uma educação de qualidade para todos independentemente das limitações geradas pelas deficiências.

A autora defende que a questão da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil deve “passar pela ampliação do acesso à escola pública e a melhoria na qualidade do ensino, implicando na criação de uma rede de suportes, preferencialmente, centrados nas escolas comuns e pelo uso flexível de diferentes tipos e provisões de apoio” (p. 18) (Mendes, 2019).

“A inclusão escolar para o deficiente visual é fundamental, é factível, é legitimado e é determinante para a evolução da sociedade, pode-se assim, concluir que a integração real agrega o valor de cidadania ao indivíduo, buscando a sua autonomia e igualdade de direitos perante todos os outros seres humanos, sendo a educação

um direito básico garantido por leis.” (Silva, Miranda, Friede, Dusek & Avelar, 2018, p. 74).

Quanto ao desenvolvimento profissional, a percentagem de professores que relatam um alto nível de necessidade de desenvolvimento profissional, a maioria (58,4%) atestam que necessitam de mais formação no atendimento a alunos com deficiência OCDE/Talis. Elaboração: Todos Pela Educação (p. 107) Os professores brasileiros demandam mais formação profissional nos temas relacionados à Educação de alunos com deficiência, principalmente.

De acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic), 2018, do IBGE, a formação continuada é uma das principais preocupações dos gestores de Educação, independentemente do tamanho do município.

Na Constituição Federal de 1988, a educação é garantida enquanto direito dos cidadãos e dever do Estado, ao qual no artigo 205 refere-se da seguinte forma:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Já no artigo 206, isso é ainda mais explorado:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Compreende-se daí o dever estatal de garantir a educação para todos, sem distinção. É da responsabilidade do poder público o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais com a finalidade de assegurar além do acesso das pessoas com deficiência às escolas, também a permanência delas com qualidade, a fim de possam ter as condições essenciais para um processo de inclusão íntegro e salutar. Para que isso seja possível, é essencial a disponibilização de serviços e recursos para acessibilidade específicos, bem como conhecer suas necessidades particulares às suas condições para assim melhor supri-las (Chaves, 2012; Santos, Mendonça, Oliveira, 2015).

Visto que a escola deve ser propedêutica, a fim de levar seus alunos irem além da escolaridade regular; ao se tratar de pessoas cegas, quais estratégias têm sido tomadas de orientação para a vida social após a Educação Básica destes alunos? Sousa-Lopes & Rodrigues (2015), ressaltam o fato de o desemprego entre as pessoas com deficiência ser três vezes maior do que a média da população geral. Corroboram a importância do emprego à pessoa com deficiência como algo que lhes trará “realização pessoal, profissional e da sua integração na Sociedade” (p. 21).

Muitas empresas têm como principais motivações para contratação de pessoas com deficiência, a própria missão da empresa, liga a ideais de solidariedade, além de ser um meio

que pode fortalecer uma boa impressão perante o público. Uma das principais barreiras é o preconceito dos empregadores ao considerar a pessoa com deficiência como sujeitos improdutivos ou incapazes (Sousa-Lopes & Rodrigues, 2015).

Os principais aspectos que pessoas com deficiência visual percebem como facilitadoras para o processo são: a lei que garante as cotas, os recursos tecnológicos que favorecem a utilização de informática e sobretudo a força de vontade que motiva a buscar a vaga de emprego. Quanto aos aspectos que dificultam a inserção no mercado de trabalho, destacam-se a falta de conhecimento sobre a deficiência e o preconceito em relação à capacidade da pessoa com deficiência em exercer as funções designadas (Almeida, Mazzafera & Rolim, 2017).

Quanto às empresas, constata-se uma que muitas delas contratam pessoas com deficiência simplesmente com a finalidade de cumprir as normas exigidas pela lei de cotas, em que muitas das vezes não preenchem sob a justificativa de não encontrar mão de obra qualificada (Almeida, Mazzafera & Rolim, 2017).

Os mesmos pesquisadores, enfatizam a importância do processo de escolarização para adaptação no mercado de trabalho, a saber:

“Ao avaliar o papel da escola especial na inserção do indivíduo com deficiência visual no mercado de trabalho, verificou-se que o apoio da escola é fundamental no processo de adaptação do indivíduo cego, pois esta se responsabiliza pela alfabetização em Braille, orientação para a mobilidade, acesso à informática, apoio psicológico, orientação familiar e pela inserção na escola regular. De acordo com os estudos realizados, e baseando-se na entrevista com a educadora da escola, destaca-se que, a partir do momento em que a pessoa com deficiência consegue sua

independência, ou seja, sente-se seguro de suas ações, ele estará preparado para o mercado de trabalho” (Almeida, Mazzafera & Rolim, 2017, p. 514).

Com as diretrizes da Declaração de Salamanca de 1994 pela UNESCO, a transição para a vida social após a Educação Básica de alunos com necessidades educativas especiais, adquiriu maior importância e passou a direcionar trabalhos em muitos países com esta finalidade:

“ (...) Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa...o currículo dos alunos com necessidades Educativas Especiais que se encontram nas classes terminais, deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada do ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de saírem da escola, como membros independentes e ativos nas respectivas sociedades.” (Unesco, 1994, p.6).

É recomendado que nos currículos escolares dos alunos com deficiência haja programas especializados para a transição pós-escolar, para envolverem o aluno no acesso ao ensino superior (caso seja possível) e orientação profissional adequada para lhes proporcionar a oportunidade de tornarem-se cidadãos ativos e com autonomia na sociedade (Unesco, 1994).

Ao se tratar da orientação profissional, o trabalho de psicólogos com cegos nesta área, enfatizam “conscientizar o cego da existência de apoio social, como os benefícios e a lei de cotas, além de intervirem no processo de aceitação e enfrentamento da condição de ser deficiente (p. 54)”. Direcionam seus trabalhos na inclusão propriamente dita no mercado de trabalho, com menos ênfase na possibilidade de escolha em si (Dias, 2012).

Selau & Damiani (2016) em uma pesquisa sobre a trajetória de pessoas cegas no ensino superior, constatou que o acesso dessas pessoas passa por um “processo de seleção,

que ignora as necessidades dos cegos; a falta de preparo das instituições para atender os deficientes; os preconceitos dos docentes” (p. 861), além das dificuldades relacionadas à disponibilidade de recursos adaptados e instrumentais tecnológicos, e falta de acessibilidade do espaço físico às pessoas cegas (Selau & Damiani, 2016).

Ao mesmo tempo que identificaram fatores positivos para favorecer tal conclusão do ensino superior, relacionadas ao auxílio dos docentes, incentivo de familiares e “tomada de consciência sobre a importância da formação universitária para suas vidas futuras gerando vontade para alcançá-la” (p. 861) (Selau & Damiani, 2016).

Sobre a capacidade da pessoa cega, Nunes & Lomônaco (2010), evidenciam que:

“a cegueira tem sido pensada unicamente pela falta e pela incapacidade. Isso é evidenciado no susto e na admiração das pessoas ao se depararem com algumas habilidades cotidianas de indivíduos cegos. O espanto e a descrença parecem ainda maiores quando se trata da formação e práticas profissionais desses últimos. São comuns comentários comparativos com cegos bem sucedidos e conclusões de que é uma vergonha que eles consigam algo grandioso enquanto nós (videntes e perfeitos...) não temos o mesmo (ou melhor) desempenho profissional. Parece existir uma expectativa de frustração para a vida do cego e o espanto está em perceber seu sucesso ou, melhor dizendo, sua capacidade de chegar ao mesmo ponto que o vidente. Essas falsas ideias evidenciam a expectativa de limitações muito maiores e mais amplas da pessoa cega do que aquelas realmente decorrentes da deficiência (p. 62)”

Essa compreensão equivocada de incapacidade da pessoa cega que permeia os contextos escolares e refletir em uma dificuldade do mesmo em ingressar no ensino superior, ter um trabalho ou ocupação na sociedade que possa condizer com seus projetos de vida.

Em um estudo sobre representações sociais de pessoas cegas a respeito de seus projetos de vida, Nascimento & Nascimento (2020), constataram a “centralidade das representações sociais que têm sobre seus projetos de vida, como: ingressar no nível Superior e ter um bom emprego coloca o estudo como condição para realizá-los.” (p. 451). Além do mais, também evidenciaram que os sujeitos pesquisados consideravam a escola um local aonde seus projetos de vida poderiam ser potencializados.

O Exame Nacional do Ensino Médio, além de ser um exame que avalia a qualidade do ensino médio no país, como o passar dos anos se tornou também o maior vestibular do país, sendo a principal via de acesso às universidades federais, estaduais e institutos tecnológicos de ensino federais. Além disso, é utilizado como um dos meios de entrada para algumas faculdades particulares. (Junqueira, Martins, Lacerda, 2017).

Entretanto, apesar das adaptações, ainda assim muitos conteúdos e questões feitas sob a perspectiva visual, como por exemplo gráficos e imagens que na prática não ainda impõem barreiras para compreensão exigida das questões. Além disso, é dada uma hora a mais de prova. Ao se tratar da prova de redação, em que a pessoa cega necessita falar para a pessoa vidente para escrever a redação, não é possível assegurar erros de interpretação, ortografia ou formas de escrever, além de provocar um desgaste emocional maior (Junqueira, Martins, Lacerda, 2017).

Sobre o ingresso de pessoas cegas no ensino superior, um estudo feito no estado do Piauí por Rodrigues (2016), aponta uma tímida alteração no ensino superior a partir do movimento inclusivo no estado. A autora considera que se vive atualmente um momento de “inclusão ilusória”, em que presença da pessoa cega no ensino superior é equivocadamente interpretada pela gestão como uma superação dos problemas que inviabilizam a inclusão

escolar. A inclusão torna-se improvisada “que culmina em um *apartheid simbólico* no espaço acadêmico” (p.223).

A permanência com qualidade não é garantida, embora se garanta a presença da pessoa cega na IES. O fracasso escolar aparece associado pela sociedade à limitação biológica, deixando de lado o contexto social, que equivocadamente produz a crença do senso comum de que a pessoa cega não consegue por causa de sua limitação física.

Sobre as barreiras na trajetória profissional ainda é necessário um combate maior ao preconceito nas organizações que recebem pessoas cegas, ao qual a barreira atitudinal é a mais presente e que menos evoluiu ao longo dos anos; embora a adaptação dos espaços e ambientes laborais nas organizações seja também um fator determinante para o sucesso profissional de pessoas com deficiência no trabalho (Simonelli, Jackson Filho, 2017; Lorenzo, Galery, 2019).

A inclusão de pessoas cegas no ensino superior piauiense ainda está longe de ser aquilo que é apregoado, reproduzindo a “lógica individualizante, normatizante e homogeneizante” difundida por organismos internacionais, perpetuando assim uma forma de inclusão com intervenções improvisadas que solucionam alguns problemas isolados, consolidando assim uma espécie de sabotagem para uma solução mais geral para a problemática, que é legalmente garantida na constituição como direito de todos, embora nem todos tenham a oportunidade de exercer esse direito de forma plena, o que pode tornar o significado da conquista universitária de uma conquista e realização para uma frustração e decepção (Rodrigues, 2016).

O profissional de psicologia embasado em uma perspectiva crítica, possui uma práxis ético-política emancipatória, que implica uma indignação frente aos contextos de práticas disciplinares e pedagógicas humilhantes, que retiram dos sujeitos até mesmo o status de ser humano em toda a sua dignidade (Souza, 2009). É portanto um compromisso e uma obrigação do profissional de Psicologia a defesa de uma educação inclusiva de qualidade.

1.4 Objetivos

Objetivo Geral

Compreender as trajetórias de escolarização de pessoas cegas piauienses a partir de suas memórias sociais.

Objetivos Específicos

- ✓ Identificar nas memórias sociais das trajetórias de escolarização de pessoas cegas piauienses, situações consideradas negativas e positivas vivenciadas no espaço escolar;
- ✓ Analisar a relação existente entre a busca por direitos sociais pelas pessoas cegas e ampliação progressiva de inserção de pessoas cegas no sistema formal de ensino piauiense;
- ✓ Conhecer a partir das trajetórias escolares de pessoas cegas piauienses os diferentes elementos contribuintes e aspectos influenciadores para a inserção do mundo do trabalho.

1.5 Estruturação do Trabalho

O presente estudo foi dividido em quatro capítulos. O primeiro deles foi o capítulo da Introdução, que foi subdividido em cinco partes, ao qual foram apresentadas discussões a respeito da temática do trabalho, fundamentando-se no referencial teórico e apresentando os objetivos e a relevância da pesquisa. No capítulo dois é apresentado o percurso metodológico, contendo informações a respeito da metodologia, tais como: o contexto do estudo, os instrumentos utilizados, os participantes, os cuidados éticos e a análise.

No capítulo três é apresentado o primeiro estudo empírico, que refere-se ao primeiro objetivo, e intitulado: *“Como foi ser aluno cego na escola? Trajetórias e memórias da*

escolarização de cegos piauienses”; Já no capítulo quatro, por sua vez, é apresentado o segundo estudo empírico, que refere-se aos objetivos dois e três. O estudo é intitulado “*Escolarização de cegos piauienses: memórias e lutas por direitos educacionais*”.

Além dos capítulos, ao fim do trabalho há as seções da Síntese Integradora e Recomendações, a seção de Referências, os Apêndices e também os Anexos. Com essa apresentação sobre a estruturação do trabalho, encerra-se o capítulo 1, ao passo que a seguir inicia-se o capítulo metodológico.

Capítulo 2 –Percurso metodológico

O presente capítulo tem como finalidade abordar os pressupostos teórico-metodológicos do estudo, bem como o contexto, e os procedimentos utilizados para a apreensão dos dados. Também serão apresentados os cuidados éticos utilizados na pesquisa, e por fim, os procedimentos analíticos.

2.1 – Pressupostos teórico-metodológicos do estudo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, com a metodologia da História Oral, pelo viés das narrativas de trajetórias de vida. Através de narrativas orais de trajetórias de vida, cada participante narra um acontecimento a partir de sua subjetividade e do seu lugar no espaço social. A elaboração da narrativa é atravessada por essa posição, assim como da percepção que o entrevistado tem de si próprio e do mundo que o rodeia. Embora os fatos sociais experienciados por estes indivíduos aconteçam pelo viés de narrativas individuais e subjetivas, emerge-se com o estudo uma construção de memória coletiva desses sujeitos (Bosi, 1979; Bosi, 2003; Barros, Pinheiro, 2016).

A metodologia contou com 3 etapas: pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista. A pré-entrevista foi a preparação do encontro com o depoente. A entrevista foi o momento da entrevista propriamente dita. A pós-entrevista foi a etapa dos contatos subsecutivos para gratulações e/ou modificações necessárias com ajuda do depoente (Barbosa, Souza, 2009 *apud* Meihy, 2002).

A história oral consiste na realização de entrevistas com indivíduos que vivenciaram ou testemunharam a ocorrência de eventos ou fatos que vão de encontro ao objetivo do estudo. A história oral pode ser considerada uma técnica ou um método, que

busca recuperar memórias e resgatar histórias de experiências vividas. A história oral tem como resultado fontes para consulta e realização de estudos, podendo ou não ter o acervo aberto para o público (Lozano, 1994; Yasui, Barzaghi, 2018).

A história oral como uma metodologia de pesquisa, realiza entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam eventos e conjunturas determinados, como forma de se aprofundar sobre o objeto de estudo que o entrevistador pretende pesquisar. Fazer história oral implica portanto em produzir conhecimentos históricos e científicos através da análise destes depoimentos. O método da história oral é multidisciplinar, visto que tem permitido a inter-relação entre disciplinas como: História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Ciência Política, dentre outras (Alberti, 2005; Ferreira, Amado, 2006).

A História Oral é um recurso que pode ser utilizado para compreender acontecimentos passados, podendo ampliar aquilo que já está escrito oficialmente em documentos, obtendo assim um conhecimento mais abrangente e com perspectivas de compreensão do mesmo diversas. Com a ascensão das tecnologias digitais de gravação, esse recurso foi aprimorado e conseqüentemente mais difundido em pesquisas científicas, sobretudo da área de ciências humanas.

Meihy (2002, p. 10) compreende a história oral como uma "percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado". Há na História Oral de acordo com Meihy (2002), três modalidades: A história oral de vida, história oral temática e tradição oral.

Desde o início do século XIX, a história oral já era utilizada por sociólogos e antropólogos com a finalidade de preservar a memória oral de tribos, desenvolvendo-se sobretudo no Ocidente. Em 1940 chega ao Brasil, mas ainda de forma ingênua, devido a forte predominância das perspectivas quantitativas de pesquisa da época. Na década de 1960, com

a ascensão da ditadura militar, a história oral foi abafada no País devido o medo e a insegurança da expressão de opiniões e ideias serem restringidas em vista do regime ditatorial vigente (Queiroz, 1988; Thompson, 1992; Becker, 1993; Ferreira, 1998; Meihy, 2002).

No ano de 1975, houve a criação de uma organização que se tornou uma das grandes referências para a história oral no Brasil, o CPDOC/FGV-RJ (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Faculdade Getúlio Vargas), que com o passar dos anos tornou-se uma das maiores organizações do País que utiliza a história oral. A CPDOC/FGV-RJ conta com a disponibilização de um grande acervo de depoimentos orais de acontecimentos históricos (Queiroz, 1988; Thompson, 1992; Becker, 1993; Ferreira, 1998; Meihy, 2002).

Trajetórias de vida são trechos de uma história de vida, um determinado processo, caminho, percurso, que vai de encontro ao interesse do pesquisador, que geralmente, relacionam-se com questão de pesquisa. As trajetórias de vida são conhecidas através de trabalho de campo, que deve contar com uma boa interação entre o entrevistador e os entrevistados que dispõem-se para compartilhar eventos ocorridos em suas vidas através de suas memórias (Gonçalves, Lisboa, 2007).

Para a História Oral, a memória é o processo de reelaborar informações e experiências vividas. Amorim (2012) enaltece que memória é um dos elementos que constituem a identidade do sujeito, visto que é a memória que gera as condições necessárias para o sentimento de continuação e de harmonia de um indivíduo ou de um grupo no seu percurso de estruturação da identidade. De acordo com Silva (2010) uma pesquisa que envolve memória “permite que outros indivíduos e grupos tenham destaque, atualiza lutas reprimidas e valoriza culturas e identidades vistas como ‘inferiores’ ou ‘primitivas’ [...]” (p. 329) (Amorim, 2012; Bosi, 2003; Silva, 2010).

2.2 Contexto do estudo

O estado do Piauí é composto por 224 municípios, com cerca de 3.119.015 habitantes de acordo com o Censo do IBGE de 2010. A capital Teresina possui a maior população do Estado com cerca de 870.000 habitantes. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indica o estado com nota 5, ocupando a 19ª posição entre os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,646 o que faz o estado ocupar a 24ª posição entre as 27 unidades federativas do Brasil (Brasil, 2011). Dados do Censo do IBGE de 2010 revelaram o Estado do Piauí como a Unidade da Federação que apresentou o maior percentual de população com deficiência visual do país (22,5%).

2.3 – Procedimentos para apreensão dos dados e cuidados éticos

O lugar escolhido para a realização das entrevistas em História oral, é indispensável para o sucesso da entrevista. Precisa ser um local tranquilo, aonde o entrevistado possa sentir-se à vontade (Tourtier-Bonazzi, 1998). Deste modo, o lugar da realização das entrevistas foi acordado com cada um dos entrevistados, de modo que cada um sentisse-se à vontade para narrar suas histórias. Após serem orientados sobre a importância do local, cada entrevistado escolheu um compartimento das suas residências aonde poderiam ter mais privacidade e silêncio. Esta decisão foi tomada em particular com cada um dos entrevistados, em um contato prévio, ou seja, na pré-entrevista, que foi realizada individualmente e por meio virtual.

As entrevistas foram realizadas virtualmente por meio do aplicativo Google Meet, e devidamente gravadas por meio do mesmo aplicativo para posterior transcrição e análise. A gravação foi acordada na pré-entrevista e só foi realizada sob o devido consentimento de cada um dos participantes. Os instrumentos para a realização da pesquisa em História Oral contam

com a confecção por parte do pesquisador de roteiros de entrevista gerais e individuais, de acordo com a temática do estudo (Alberti, 2005). Dessa forma, foram realizadas três sessões de entrevistas, apoiadas nos seguintes eixos temáticos: eixo I – escolarização, processos de escolarização e aspectos positivos e negativos; eixo II – vida escolar e conquista de direitos escolares e eixo III – família, atividades extracurriculares e aspectos influenciadores para escolha profissional. (APÊNDICE B), e foi utilizado um questionário sociodemográfico (APÊNDICE A), com a finalidade de caracterizar aspectos específicos como: idade, sexo e cidade.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos, que analisou a relevância e aspectos éticos da pesquisa, conforme a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, considerando os estudos na área de ciências humanas e sociais aplicadas, com a CAAE 31152720.2.0000.5214, e o número do parecer: 4.077.490.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE C), foi assinado pelos participantes, garantindo a estes, o anonimato, o caráter voluntário da pesquisa e a desistência a qualquer momento sem que houvesse danos ou prejuízos. Com isso, o aspecto ético da pesquisa foi preservado. Com a finalidade de garantir a acessibilidade aos participantes, os termos seriam apresentados a eles em sistema braile, e estes seriam produzidos com a colaboração do Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com deficiência visual (CAP) da Secretaria de Educação do Estado em Parnaíba-PI. Contudo, devido ao contexto da pandemia de COVID-19 e a impossibilidade de um contato presencial, o TCLE foi lido no início da entrevista, e o aceite do participante foi devidamente registrado por meio da gravação, assim como a leitura do TCLE.

Para o estudo, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: ser uma pessoa cega com idade superior ou igual a 18 anos; ambos os sexos; ter cursado a escolarização básica até o ensino médio no estado do Piauí. Como critérios de exclusão: não ser uma pessoa cega, ou

ainda ser uma pessoa cega, contudo menor de idade, ou não ter sido regularmente matriculada na escola. Quanto ao número de entrevistados, foi decidido conforme as entrevistas foram sendo realizadas, pois como afirma Alberti (2005), na história oral, “é somente durante o trabalho de produção das entrevistas que número de entrevistados necessários começa a se descortinar com mais clareza [...] (p. 36)” (Alberti, 2005; Fontanella, Ricas, Turato, 2008; Minayo, 2017). Dessa forma, a presente pesquisa contou com a participação de 10 pessoas cegas, com idades de 18 a 50 anos, sendo quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino, todos os participantes advindos das redes pública e privada de ensino piauiense. Houve um contato inicial com os entrevistados, aos quais foram feitos os devidos esclarecimentos e explicações, e construído o vínculo, a fim de deixar os entrevistados cientes dos propósitos da pesquisa e criação de um roteiro individual. Os participantes foram bem solícitos e participativos, demonstrando empolgação com a pesquisa e vontade de participar.

2.4 – Procedimentos analíticos

A história oral não isenta o pesquisador da interpretação e da análise do material colhido. Nesta perspectiva, após as entrevistas serem concluídas, foram realizadas a organização dos dados e a análise (Alberti, 2005).

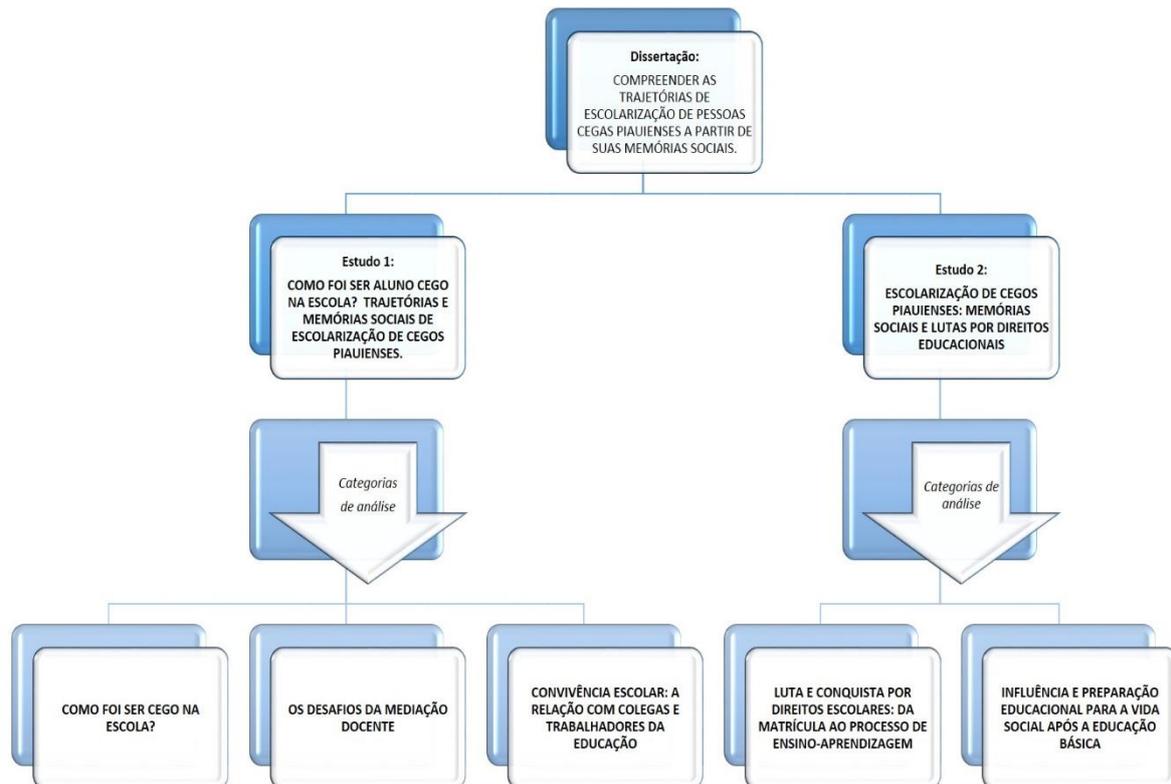
Com base em Barbosa e Sousa (2009) conforme Meihy (2002), a organização dos dados contaram com as seguintes etapas: transcrição, transcrição e conferência. A transcrição foi a passagem do conteúdo oral para escrito por meio da escuta e transcrição da entrevista, a transcrição foi a etapa em que o pesquisador recriará o texto com base na contribuição dos depoentes, já a conferência por sua vez, foi o momento em que o pesquisador voltou aos entrevistados para que os mesmos opinassem sobre a organização feita pelo pesquisador.

As análises foram feitas a partir da Análise de Conteúdo Temática, conforme Minayo e Gomes (2009) com base nos pressupostos de Bardin (1977). Os dados foram analisados

teoricamente a partir da Psicologia Histórico-cultural (Vygotsky, 1997), Pedagogia Histórico-crítica (Saviani, 2011) e Psicologia Escolar Crítica.

Nos próximos capítulos serão apresentados os resultados das análises, em dois capítulos empíricos, sob a organização analítica que está esquematizada na seguinte figura:

Figura 01 – Estrutura dos capítulos empíricos da dissertação



Nos capítulos seguintes, conforme esquematizado na figura 01, encontra-se o primeiro Estudo, que concentra os achados referentes aos aspectos positivos e negativos enfrentados no processo de escolarização de pessoas cegas no Piauí, bem como a relação de convivência com os atores e atrizes sociais que compõem o chão da escola.

Já o estudo 02, é composto pelos resultados referentes às lutas e conquistas dos direitos educacionais de pessoas cegas no Piauí ao longo de suas trajetórias de escolarização, bem como a influência exercida pela escola nas suas vidas sociais após a Educação básica.

Capítulo 3 – Estudo 1

Título abreviado: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PIAUIENSES CEGOS ¹

Como foi ser aluno cego na escola?: trajetórias escolares de piauienses cegos

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

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

Geovane de Sousa Oliveira Filho ¹ e Fauston Negreiros ²

¹ Universidade Federal do Piauí

² Universidade Federal do Piauí

Nota do autor

Geovane de Sousa Oliveira Filho, mestrando em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Piauí, Orcid: 0000-0001-5938-6487; Fauston Negreiros, professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Piauí, Orcid: 0000-0003-2046-8463.

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. As correspondências deverão ser enviadas para Geovane de Sousa Oliveira Filho: Universidade Federal do Piauí, Av. São Sebastião, 2819 – Nossa Senhora de Fátima – Parnaíba, PI, Brasil – CEP 64202-020. E-mail: geovanefilho7@gmail.com

¹ O presente artigo foi submetido à Revista Psicologia da Educação, pertencente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

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, pela metodologia da História Oral. O estudo contou com a realização de entrevistas com 10 pessoas cegas, que vivenciaram a Educação básica no estado do Piauí. As entrevistas foram realizadas virtualmente por meio do aplicativo Google Meet, em virtude da pandemia de COVID-19. Participaram do estudo 10 participantes, sendo quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino, todos os participantes advindos das redes pública e privada de ensino piauiense, com idades entre 18 a 50 anos. Com o auxílio da gravação, as entrevistas 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-se 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 tratam-as 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 alguns 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

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 10 blind people who experienced basic schooling in the state of Piauí. The interviews were conducted virtually through the Google Meet application, due to the COVID-19 pandemic. Ten participants participated in the study, four males and six females, all participants from public and private schools in Piauí, aged between 18 and 50 years. 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 some 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

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 10 personas ciegas que experimentaron educación básica en el estado de Piauí. Las entrevistas se realizaron virtualmente a través de la aplicación Google Meet, debido a la pandemia COVID-19. En el estudio participaron diez participantes, cuatro hombres y seis mujeres, todos participantes de escuelas públicas y privadas de Piauí, con edades comprendidas entre los 18 y los 50 años. 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 algunos 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” (p. 232), o que mudou a partir no fim da década de 1990, aonde 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, ao qual no Brasil essa declaração é 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 que 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 sobre 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 convive - incluindo aqui a família e a escola, - darem as devidas condições de acesso ao mesmo conhecimento (Vygotsky, 1997).

Vygotsky (1997) entende a deficiência enquanto primária e secundária. Sendo a primária, ligada aos aspectos biológicos da deficiência, que geram algumas limitações de cunho físico. Já a secundária, é fruto de como a sociedade em que 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 enquanto 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 assim 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-se 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 sob a metodologia da História Oral.

Método

Participantes

Participaram do estudo 10 participantes, sendo quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino, todos os participantes advindos das redes pública e privada de ensino piauiense. Nos parágrafos abaixo serão feitas descrições sobre cada um deles.

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 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 II em escola pública e atualmente está cursando 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 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 esta finalidade. Iniciou os estudos no ano de 1990 e concluiu no ano de 1998 aos 29 anos. Estudou em escola pública até o ensino fundamental II, 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 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 até os 20 anos. Iniciou a Educação Básica aos 06 anos de idade, e 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 encerrou aos 18, entre os anos de 2002 a 2015, na cidade de Teresina, aonde vive desde que nasceu. Estudou em escola pública até 6º ano do Ensino Fundamental, e logo depois ingressou na rede privada aonde 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 sobre 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 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 em participar da pesquisa.

Procedimento

O estudo foi realizado por meio da metodologia da História Oral (Alberti, 1990/2005). Inicialmente foi realizado um questionário sócio-demográfico 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:

trajetórias escolares e seus aspectos positivos e negativos. Em virtude da pandemia de COVID-19, as entrevistas foram realizadas virtualmente por meio do aplicativo *Google Meet*.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o número do parecer: 4.077.490. 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.

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.

Resultados

Para uma melhor contextualização sobre os dados, eles foram apresentados em três categorias de análise, aonde foram elencados aspectos em comum que emergiram nas trajetórias de vida dos participantes da pesquisa: *como foi ser aluno cego na escola?*; *os desafios da mediação docente*; e *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-se 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 (Charlot, 2002; Silva & Negreiros, 2020). 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.

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 encontra-se 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-se 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 tais 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 dessa 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 nestas 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 houveram alguma disciplina ligada à Educação Especial, já os professores especialistas, devem comprovar uma 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 este fato explica em partes as

dificuldades no favorecimento de práticas pedagógicas inclusivas por parte dos docentes na escolarização deste público.

Torres & Mendes (2018), ao estudarem cursos de ciências exatas, evidenciam 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 das 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 deste 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 pré-concepções e aproximações despersonalizadas, uma vez que a identidade e 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 houveram 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. Entretanto, é preciso que se destaque a importância da Zona de Autonomia Relativa (ZAR) (Vasconcelos, 2014), percebida na iniciativa dos professores com os alunos na busca da inclusão apesar do reconhecimento das limitações de sua formação e da instituição.

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 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 em conseguir adquirir as atividades, visto que os materiais neste 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), que 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 da 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, houveram uma relação afetuosa 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 darem suporte quanto às 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. Wuo & 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 da 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.

Discussão

Emerge-se 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 essa que ora vinha de expressa de forma explícita (agressões físicas, agressões verbais, etc.), como de forma sutil (exclusão de trabalhos em grupo, evitação de diálogos, etc.).

Já 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 houveram 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 enquanto uma instituição de apoio no 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 da metodologia 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 metodologias distintas, 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

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 , 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

- 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>

Capítulo 4 – Estudo 2

Escolarização de piauienses cegos: memórias sociais e lutas por direitos educacionais²

Schooling of blind piauienses: social memories and struggles for educational rights

Enseñanza de piauienses ciegos: memorias sociales y lucha por los derechos educativos

Resumo

A pesquisa teve como objetivo analisar a busca por direitos das pessoas cegas no sistema formal de ensino piauiense, bem como conhecer a partir das suas trajetórias escolares, os elementos influenciadores para a inserção no mundo do trabalho. Foi realizada através da metodologia da história oral, por meio de entrevistas sobre trajetórias de escolarização de 10 pessoas cegas que vivenciaram a Educação básica no estado do Piauí. As entrevistas foram exploradas por meio da Análise de Conteúdo, e analisadas sob a perspectiva crítica da Psicologia Escolar. Os resultados revelam que houve necessidade de luta pelos direitos escolares, desde a negação de matrículas, até o processo de ensino-aprendizagem com práticas discriminatórias e excludentes. Tais dificuldades influenciaram seus projetos de vida após a Educação básica. Verificou-se a necessidade do fortalecimento da identidade política dessas pessoas, bem como maior comunicação entre suas demandas educacionais, com poder legislativo, e políticas públicas de inclusão escolar.

Palavras chave: Pessoas cegas, Escolarização, Trajetórias de vida, Educação inclusiva, História oral.

Abstract

The research aimed to analyze the search for rights of blind people in the formal education system in Piauí, as well as to know, from their school trajectories, the influencing elements for their insertion in the world of work. It was carried out through the methodology of oral history, through interviews about the schooling trajectories of 10 blind people who experienced Basic Education in the state of Piauí. The interviews were explored through Content Analysis, and analyzed under the critical perspective of School Psychology. The results reveal that there was a need to fight for school rights, from the denial of enrollments to the teaching-learning process with discriminatory and excluding practices. Such

² Esse artigo foi submetido à Revista Psicologia Política, pertencente à Associação Brasileira de Psicologia Política

difficulties influenced their life projects after Basic Education. There was a need to strengthen the political identity of these people, as well as greater communication between their educational demands, with legislative power, and public policies for school inclusion.

Keywords: Blind people, Schooling, Life trajectories, Inclusive education, Oral history

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar la búsqueda de derechos de las personas ciegas en el sistema educativo formal de Piauí, así como conocer, a partir de sus trayectorias escolares, los elementos influyentes para su inserción en el mundo laboral. Se llevó a cabo a través de la metodología de la historia oral, a través de entrevistas sobre las trayectorias escolares de 10 personas ciegas que vivieron la Educación Básica en el estado de Piauí. Las entrevistas fueron exploradas a través del Análisis de Contenido y analizadas bajo la perspectiva crítica de la Psicología Escolar. Los resultados revelan que existía la necesidad de luchar por los derechos escolares, desde la denegación de matrículas hasta el proceso de enseñanza-aprendizaje con prácticas discriminatorias y excluyentes. Tales dificultades influyeron en sus proyectos de vida después de la Educación Básica. Era necesario fortalecer la identidad política de estas personas, así como una mayor comunicación entre sus demandas educativas, con el poder legislativo, y las políticas públicas de inclusión escolar.

Palabras clave: Ciegos, Escolaridad, Trayectorias de vida, Educación inclusiva, Historia oral.

Introdução

O movimento de luta pela educação inclusiva está em sintonia com a história de luta pela cidadania e consolidação dos Direitos Humanos, visto que a inclusão escolar partiu da mobilização histórica de luta das pessoas com deficiência, familiares, educadoras/es, e ativistas unidas pela causa do direito à educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições. Ao refletir sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência, emergem-se discussões sobre estratégias de luta e mobilização política para viabilizar esse direito (Silva, 2021).

As Políticas de Inclusão no contexto da educação, foram marcadas por esse movimento de lutas e mobilização da sociedade civil com o Estado, pressionando organismos internacionais, sobretudo por volta dos anos 1990, com a finalidade a assegurar

a todas as pessoas excluídas da educação, o direito à escolarização (Silveira, Silva & Mafra, 2019).

Foram muitos anos de luta, partindo de um período de exclusão, passando pela segregação, pela integração, até chegar na perspectiva da inclusão. Entretanto, a inclusão ainda não está consolidada de fato, visto que somente pela legalidade não é garantida a aplicação prática do que determinam as normas. Embora tenham ocorrido avanço nas políticas brasileiras, a muito o que ainda ser superado, sobretudo na sua efetivação (Silva, 2021).

A educação regular comum ainda não é na prática verdadeiramente inclusiva. Boa parte das escolas brasileiras não apresentam-se preparadas para receber alunos com deficiência. A educação só poderá ser inclusiva de fato, quando as escolas estiverem preparadas para receber os alunos com deficiência sob a perspectiva da equidade, oferecendo um ensino que garanta a permanência de todos os alunos com qualidade (Silveira, Silva & Mafra, 2019).

A educação inclusiva tem como intuito a disposição de recursos materiais e humanos para a recepção dos alunos que possuam a necessidade de tais serviços, favorecendo assim uma equidade no acesso à educação por parte de todas as pessoas independente de suas limitações físicas ou psíquicas. Busca portanto possibilitar uma educação que favoreça o respeito às diferenças, crendo no potencial de aprendizagem apesar de dificuldades que possam surgir no processo. Em suma, é necessária uma constante reflexão pedagógica a fim de que não ocorram mecanismos de exclusão ao longo do processo de escolarização (Silva, Miranda, Friede, Dusek & Avelar, 2018).

Visto a relevância e conseqüente necessidade de intervenção nesse contexto, a inclusão escolar tornou-se uma importante área de atuação profissional da Psicologia Escolar e Educacional, tanto no que diz respeito a demandas originadas pela luta por esse direito no ambiente, quanto pelos projetos que possuam como foco tal questão (Fonseca, Freitas & Negreiros, 2018). O profissional da área em uma perspectiva crítica de atuação, deve adotar em sua práxis um posicionamento ético-político de indignação frente a situações de humilhação e de desrespeito aos direitos humanos no ambiente da escolarização (Souza, 2009).

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica entende a escola, como espaço de luta da classe trabalhadora (Santos, 2018). Segundo essa perspectiva teórica, a educação necessita ter um compromisso de proporcionar aos educandos uma tomada de consciência com fim a uma transformação social (Saviani, 2008). A educação é uma forma de realizar a cidadania, favorecendo por meio dela a luta contra desigualdades e exclusão social, tendo além da preparação para o processo produtivo como um dos objetivos, o favorecimento de uma formação para o exercício de uma cidadania participativa, crítica e ética por parte do educando (Libâneo, Oliveira & Thoschi, 2012).

O sistema social vigente possui contradições no que diz respeito a promover a inclusão, tornando muitas das vezes o conceito de inclusão uma prática muito mais legalista do que politizada, ou seja, admite-se o aluno com deficiência muito mais para evitar a punição estatal, do que pela intenção inclusiva (Angelucci & Lins, 2007; Macedo, Aimi, Tada & Souza, 2014).

Esta realidade, é o que Sawaia (2011) define como *Inclusão Perversa*, que é utilizado para designar essa característica da sociedade que utiliza da inclusão como mera aparência. No caso da escola, admitindo os alunos com deficiência na escola apenas para constar nas estatísticas das matrículas, sem dar as devidas condições necessárias para sua permanência e aproveitamento escolar com qualidade.

A compreensão da Psicologia Escolar Crítica sobre as pessoas com deficiência tem sua importância nesse contexto, sobretudo ao considerar tais indivíduos enquanto sujeitos sociais e históricos, em meio ao modelo capitalista de sociedade, que tem como característica ideológica a manutenção do *status quo* e a despolitização dos indivíduos. O estado nessa perspectiva neoliberal, age tornando-se um mero intervencionista, longe de atingir as bases da desigualdade, que são de raízes social e histórica. Limitam-se a apenas diminuir os impactos de tais problemáticas, sem considerar suas raízes para promover ações de emancipação dos sujeitos marginalizados, promovendo assim uma Inclusão Marginal ou Inclusão Precária (Patto, 2009).

A Psicologia Escolar e Educacional por muitos anos atendeu à lógica dominante de ajustamento de sujeitos, em uma compreensão individualizante, psicologizante e reducionista das queixas escolares. Entretanto, após uma autoavaliação crítica, práticas emergentes foram surgindo como resposta a atender as demandas em uma compreensão mais ampla e abrangente. Passa-se a partir de então, a levar-se em consideração aspectos

macro, tais como os aspectos sociais, históricos e econômicos nas queixas escolares. Amplia-se assim consideravelmente o campo de possibilidades de atuação profissional de psicólogos escolares e educacionais nesses espaços (Martinez, 2009).

Ganha-se cada vez mais destaque ao papel do psicólogo escolar e educacional como articulador político, no processo de criação e promoção de políticas públicas em Educação (Negreiros, Oliveira Filho & Fonseca, 2020). Em se tratando de práticas emergentes em Psicologia Escolar e Educacional, Collares-da-Rocha & Oliveira (2020), enfatizam que o profissional de Psicologia Escolar e Educacional deve na sua atuação política favorecer ativamente a efetivação das políticas públicas de educação, com ações que vão para além do espaço escolar, promovendo ações que propiciem a defesa dos direitos humanos e a promoção da cidadania, sobretudo àqueles que mais precisam.

A escola é pois, um local favorável para a promoção e construção da cidadania, e nesse contexto, o psicólogo escolar e educacional em uma perspectiva crítica de atuação, torna-se um importante agente de transformação social e de favorecimento da emancipação dos sujeitos, promovendo a defesa da efetivação da garantia de seus direitos, sobretudo os direitos educacionais (Patto, 1984; Patto, 2010).

A promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, passou a ser um marco na luta pela garantia de direitos civis no Brasil. Nessa Carta Magna, no artigo 205, a educação é garantida enquanto direito dos cidadãos e dever do Estado, bem como a preparação para o mundo do trabalho, cabendo ao estado garantir políticas públicas necessárias para atingir tal objetivo. Nos artigos 206 e 208, é enaltecida a necessidade de garantir a igualdade de condições para que possa haver a permanência e o aproveitamento escolar com qualidade de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, bem como o atendimento educacional especial às pessoas com deficiência para garantir tal objetivo (Brasil, 1988).

Levando em consideração, pois, o direito à educação, e visto que a escola tem esse papel propedêutico, a fim de preparar os estudantes para além da escolaridade regular, ao se tratar de pessoas cegas que vivenciaram a escolarização no Piauí, emergem as seguintes questões: Quais são os aspectos influenciadores da escola para a vida social, após a Educação básica destes alunos? Quais as necessidades de luta que as pessoas cegas têm de enfrentar ao longo da escolarização?

Partindo dessas indagações, o presente estudo teve como finalidade analisar a relação existente entre a busca por direitos sociais pelas pessoas cegas e ampliação progressiva de inserção desse público no sistema formal de ensino piauiense, bem como conhecer a partir das trajetórias escolares desse público, os diferentes elementos contribuintes e aspectos influenciadores para a inserção do mundo do trabalho. A coleta de dados foi realizada por meio da metodologia da História Oral, e os dados analisados pela Psicologia Escolar Crítica, por meio das perspectivas calcadas no materialismo histórico-dialético que lhe embasam, como a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Metodologia

O presente estudo foi realizado por meio da metodologia da história oral. Trata-se de um método multidisciplinar, que interaciona disciplinas das ciências humanas, tais como Psicologia, História e Ciência Política. É realizada por meio de sessões de entrevistas com pessoas que participaram ou vivenciaram, eventos e conjunturas específicos. Por meio das narrativas das trajetórias de vida dos participantes, é possível conhecer aspectos do passado de uma forma ampla, pois é contada a partir da percepção das próprias pessoas que vivenciaram os acontecimentos (Alberti, 2005; Ferreira & Amado, 2006).

Na História Oral, a memória social faz parte do processo reelaborar as informações de acontecimentos já vividos por sujeitos e/ou grupos que vivenciaram conjunturas específicas (Bosi, 1993). De acordo com Silva (2010), a pesquisa que envolve as memórias sociais “permite que outros indivíduos e grupos tenham destaque, atualiza lutas reprimidas e valoriza culturas e identidades vistas como ‘inferiores’ ou ‘primitivas’, daí a sua importância para a cidadania” (p. 329).

É pois uma metodologia que consegue dar voz aos participantes pertencentes a populações historicamente excluídas, reconhecendo seus lugares de fala e proporcionando uma reflexão do passado que pode subsidiar ações concretas. Massoni (2017) chega a afirmar que o uso da História Oral no estudo das memórias sociais de grupos historicamente excluídos, vai além de um método, tornando-se um compromisso social do pesquisador com as lutas do público que pesquisou.

Tal metodologia é amplamente utilizada em estudos da Psicologia, com destaque aos trabalhos da psicóloga Eclea Bosi, considerada uma das maiores expoentes da metodologia no país. Barbosa & Souza (2009) evidenciam a importância de tal metodologia para a pesquisa contemporânea em Psicologia, apontando-a como método confiável e seguro, que possibilita um aprofundamento a partir do relato das próprias pessoas que vivenciaram os fenômenos investigados.

Partindo desses pressupostos, foram selecionadas 10 pessoas cegas que vivenciaram e escolarização no estado do Piauí, sendo seis do sexo feminino e quatro do sexo masculino, caracterizados com nomes fictícios no estudo, com a finalidade de preservar o anonimato. Para a narração dos depoimentos, foi utilizado um questionário sociodemográfico com a finalidade de conhecer aspectos específicos dos participantes, e posteriormente realizadas duas sessões de entrevistas (Alberti, 2005), apoiadas nos seguintes eixos temáticos: eixo I – *vida escolar e conquista de direitos escolares*; e eixo II – *família, atividades extracurriculares e aspectos influenciadores para o mundo do trabalho*.

Devido ao contexto pandêmico de covid-19, as entrevistas foram realizadas virtualmente por meio do aplicativo *Google Meet*. As entrevistas virtuais foram realizadas com todos os cuidados necessários para garantir os cuidados éticos e o rigor metodológico da pesquisa (Santhiago & Magalhães, 2020). As entrevistas foram devidamente gravadas para posterior transcrição e análise dos depoimentos, que foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, sob os pressupostos de Bardin (1977), e analisadas a partir da Psicologia Escolar Crítica, em seus fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.

A pesquisa foi devidamente registrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos, conforme a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sob o número de CAAE 31152720.2.0000.5214, e o número do parecer: 4.077.490. Sob ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), todos os participantes desta pesquisa aceitaram participar, com o aceite devidamente registrado e contemplando todos os aspectos necessários de acessibilidade para pessoas cegas.

Todos os participantes da pesquisa foram pessoas cegas que vivenciaram integralmente a Educação básica no estado do Piauí. Assim, a fim de dar subsídios para conhecer melhor o perfil dos participantes, serão caracterizados na seção a seguir.

Participante A: Adriana, teresinense, 26 anos de idade, atualmente está cursando bacharelado em Serviço Social. Cega desde os 10 anos, como sequela de uma meningite. A sua escolarização teve início aos 03 anos de idade e encerrou aos 18 anos, entre os anos de 1998 a 2012 na cidade de Teresina, em escolas públicas.

Participante B: Bárbara, teresinense de 27 anos de idade, é licenciada em Biologia. Perdeu a visão aos 09 anos de idade devido agravamento de glaucoma. Natural do município de Teresina, cidade onde cresceu e estudou toda a Educação básica, ao qual iniciou com 06 anos de idade, e concluiu aos 21, entre 1999 a 2014. Seu processo de escolarização ocorreu em escolas públicas e privadas.

Participante C: Celeste é teresinense, e possui 18 anos de idade. Celeste é cega congênita, e até o ensino fundamental II sempre estudou em escola pública. Atualmente está cursando o 2º ano do Ensino Médio em escola privada. Iniciou os estudos aos 03 anos de idade, em 1997.

Participante D: Dalva é teresinense, bacharel em Serviço Social, possui 26 anos, e é cega congênita. Começou a estudar aos 07 anos de idade, no ano de 2005, e concluiu no ano de 2018 aos 23 anos, sempre estudou em escola pública.

Participante E: Edite é bacharel em Serviço Social. Natural do interior do estado do Maranhão. Aos 21 anos de idade, mudou-se para a capital do Piauí com a finalidade de estudar. Hoje Edite possui 50 anos de idade, estudou em escola pública até o ensino fundamental II, e no ensino médio foi bolsista de escola privada. Em Teresina, cidade que reside até hoje, ela iniciou sua Educação básica no ano de 1990, vindo a concluir no ano de 1998, com 29 anos de idade.

Participante F: Fernando é natural do município de União, tem 20 anos de idade, e é cego congênito. Sempre estudou em escola pública. Iniciou os estudos em 2005, com 05 anos de idade, e concluiu o ensino médio no ano de 2019, aos 19 anos, na cidade de Teresina.

Participante G: Gorete é cega congênita, natural da cidade de Paulistana do Piauí, tem 36 anos, e atualmente reside em Teresina. Gorete sempre estudou em escola pública até o 6º ano do Ensino Fundamental. Na sua cidade natal foi negada matrícula em todas as escolas. Iniciou sua Educação básica somente aos 13 anos de idade, no ano de 1998, com

apoio de freiras que residiam na sua cidade que conseguiram vaga para ela em uma escola da capital. Ela concluiu o Ensino Médio aos 22 anos de idade, em 2007.

Participante H: Heitor tem 40 anos de idade, e é natural da cidade Pedro II. Heitor nasceu com visão monocular, e entre os 15 anos até os 20 anos foi perdendo a visão do seu olho até ficar completamente cego. Ele iniciou a Educação básica aos 06 anos de idade, no ano de 1996 e encerrou aos 28 anos, em 2018. Em 1996 se afastou da escolarização após ficar cego, e só retornou em 2014 em Teresina. Toda sua escolarização ocorreu em escola pública.

Participante I: Irineu é licenciando em Pedagogia, tem 23 anos, e é cego congênito. Ele é teresinense, e iniciou sua escolarização aos 04 anos de idade, no ano de 2002 e encerrou aos 18, no ano de 2015. Estudou em escola pública até 6º ano do Ensino Fundamental.

Participante J: José tem 40 anos, e é natural da cidade de Caraúbas do Piauí. José ficou cego aos 09 anos de idade, em decorrência da queda de uma árvore. Atualmente ele reside em Teresina, cidade que vive desde os 17 anos, aonde reiniciou o ensino formal aos 17 anos de idade em 1997. Na sua cidade natal, após ficar cego, não conseguiu matrícula nas escolas de sua cidade, o que o fez ficar 10 anos afastado da sala de aula. O que o motivou a ir morar em Teresina em 1997, foi buscar concluir sua Educação básica, o que ocorreu em 2006, aos seus 26 anos de idade, quando concluiu seu ensino médio.

3. Resultados e Discussão

Para uma melhor contextualização sobre os dados, estes foram apresentados em duas categorias de análise: *Luta e conquista por direitos escolares*, e a *Influência e preparação educacional para a vida social após a Educação Básica*.

Tais categorias de análise emergiram após identificar nos depoimentos dos participantes a necessidade de luta por direitos educacionais como algo em comum em seus processos de escolarização. Além disso, revelou também em comum, o papel da escola para a vida social após a Educação Básica, enquanto um local de preparação para o exercício da cidadania e transformação social.

Luta e conquista por direitos escolares: da matrícula ao processo de ensino-aprendizagem

Ainda que no Brasil o direito a escolarização seja universal, pessoas com deficiência ainda encontram barreiras e dificuldades para ingressar e manterem-se com qualidade no sistema de ensino regular (Borges, Silva & Carvalho, 2018). A inserção no sistema de ensino regular do país, embora garantida enquanto direito, ainda não representa a qualidade da incorporação deste público no sistema de ensino básico (Amorim, Amorim Júnior, Amorim & Anjos, 2021). Nos depoimentos dos participantes é possível identificar dificuldades até mesmo com a matrícula, como explicitado a seguir:

Em 2001 eu fui me matricular em uma escola, e a diretora chegou a dizer que não podia me matricular porque não tinha aula para mim. Aí eu perguntei para ela: “Não tem não tem aula para mim porque? Como assim? Não tem aula para mim como assim?”. Aí ela disse, “É porque você é cego, e aí a gente nunca teve aula para pessoa que não enxerga!”. Aí eu disse: “Nunca vai ter?”. Ela disse: “Olha, essa informação não posso lhe dar!”. “Vocês têm sim a oportunidade de ter aluno cego!”. “É uma obrigação, a LDB ela já abre essa iniciativa né, então vocês tem sim que me matricular, e até eu me responsabilizo por isso! Se não der certo eu saio, mas o certo é que eu tenho sim direito de você me matricular!”. Aí ela disse “Só fazer o seguinte, eu vou! Como você tá dizendo que se responsabiliza, eu vou lhe matricular sim, mas se você não der conta você vai sair do colégio!”. “Sem problema, saio sim! Mas nem vou precisar sair porque vai dar certo!”. E eu matriculei, e desenvolvi um trabalho muito bom na sala de aula nesse tempo. (José).

No ensino básico, tinha escolas que eu ia entrar, que os diretores diziam que não podiam! Diziam que não podiam receber pessoas com deficiência porque lá não tinha profissionais para trabalhar... enfim! Eu acho que é só uma desculpa para não receber a gente mesmo, e como era minha mãe que cuidava de todos nessa época, ela não tinha muita informação também sobre isso, ela chegava para mim e falava: “Ah! A escola tal que eu ia te matricular disse que não aceita pessoa com deficiência”. Aí eu dizia: “Mãe, mas isso não existe! Eles têm que aceitar!”. “Não, mas eles disseram que não aceitam, que não tem professores para dar aula...”. Enfim! Aí acabou que eu não lutava por isso, porque eu também às vezes não sabia como fazer, eu não sabia muitas vezes se aquilo era certo ou era errado... Eu ficava meio que na dúvida, mesmo que de alguma forma eu sabia que aquilo estava errado! Mas eu não sabia como lutar por aquilo, e aí acabava a gente indo para outra escola... E era só assim, pulando de escola para escola, até achar uma que não colocasse tanto empecilho para eu entrar! (Bárbara).

Quando eu ia para escola que eu não era aceita eu não ia mais para aquela escola eu procurava outra, porque eu sempre aprendi que quando você não é aceita em um lugar, você tem o direito de brigar. Você tem duas escolhas, ou brigar para ficar lá, ou procurar outro lugar que você realmente vê que as pessoas são abertas a pelo menos procurar aprender com você né. Então quando eu não era aceita em uma escola, eu nem procurava denunciar não! Eu já ia para outra, para ter o contato com pessoas, mais ou menos para me aceitar entendeu. Então, eu assim,

digo que foi muito nesse caso de procurar o lugar que eu realmente era aceita no lugar. (Gorete).

Saviani (2008) compreende a escola enquanto uma reprodutora da sociedade, ao qual é possível constatar, ao depararmos com o fato de viverem em uma sociedade hegemonicamente adaptada a pessoas videntes, o que promove obstáculos e dificuldades para pessoas cegas acessarem seus direitos básicos, o que é enaltecido nas lembranças da escolarização dos participantes do estudo, desde a matrícula até a inserção no processo de ensino-aprendizagem.

Esta desvantagem é manifestada na escola desde a forma que as pessoas cegas são tratadas ao pedir a inserção na instituição, até a didática com que vivenciam a sua escolarização. Nos depoimentos dos participantes é possível identificar comportamentos discriminatórios frente ao acesso dessas pessoas ao ambiente escolar.

No depoimento de José, é possível identificar sua consciência dos direitos à escolarização, o que foi importante para que pudesse reivindicar e conquistar sua matrícula na escola. Diferente por exemplo, de Bárbara e Gorete, que frente à exclusão, buscavam outras escolas para a matrícula.

A Psicologia Histórico-Cultural entende que a pessoa cega tem as mesmas possibilidades de aprendizagem se comparadas à uma pessoa vidente, a diferença está apenas nas formas distintas de acesso ao mesmo conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem das pessoas cegas acontece por meio dos sentidos remanescentes, com o uso de Sistema Braile e de materiais adaptados a depender de cada indivíduo. Entretanto, nem sempre esses direitos de acessibilidade são respeitados na íntegra, com a necessidade de Associações filantrópicas realizarem o que a escola deveria promover (Vygotsky, 1997; Morais & Araújo, 2018). Os profissionais da escola que trabalham com pessoas cegas precisam conhecer além das limitações, as potencialidades dessas pessoas. Além de conhecer as práticas pedagógicas específicas a tal população (Torres & Mendes, 2018).

Foi identificado por meio dos depoimentos o protagonismo da Associação de cegos do Piauí – ACEP, como uma importante instituição no apoio à escolarização deste público no sistema regular de ensino, bem como o apoio voluntário de colegas que se mobilizavam com a situação. No caso da ACEP, utilizavam recursos de áudio-descrição, conversão dos textos para o Sistema Braile, recursos táteis, dentre outros meios de acessibilidade.

“Eu recebo do professor na aula [as atividades], e depois eu levo para a ACEP, aonde transforma tudo em braille!” (Celeste).

Bom... esse era o maior problema [adaptação de materiais escolares], porque não existia assim uma adaptação... era por isso que a nós tivemos nessa época que ir atrás dos nossos direitos! Mas funcionava assim, quando algum aluno da sala se disponibilizavam para copiar para a gente as atividades e, aí a gente tinha acesso a atividade que estava tendo ali na aula em tempo real. (Dalva).

Eu tinha ajuda também de alguns colegas, eu pegava uns livros mesmo em Negrito, e aí aqueles livros eram passados para o Braille e eu conseguia estudar. E também através de gravadores! Eu gravava, eu estudava também muito, muito! Assistia muitas aulas gravadas! Muitos materiais meus estudava muito por meio de gravação mesmo. (...) E o sistema Braille em alto relevo os materiais era confeccionado com tinta, aquela como eu te falei na questão do barbante e cordão, era contornado para você poder entender o que era a figura geométrica e as coisas né. Então tinha de madeira o alfabeto também, para você poder entender! Até a dimensão do que era um prédio, como era uma maquete, globo terrestre... Tudo isso a gente tinha lá na Instituição [ACEP]. Então eu consegui ter uma dimensão desse mundo abstrato, que hoje a gente conta até com áudio descrição, que é um meio também de acessibilidade, que dá a dimensão para que você possa saber assim... Como eu já enxergava antes, para você poder ouvir, ainda conseguia visualizar o: rosa, preto, branco, amarelo... E hoje a áudio-descrição, te dá dimensão de você saber nas entrelinhas, até como é que uma cascata, até a cor da gota da água como é que ela cai, a cor das pedras de uma cascata, de uma cachoeira, do céu... que dá para mim visualizar, ver aquelas luzes brancas e céu azul! Então a áudio-descrição é um recurso que te dá essa dimensão também, e então eu vivenciei tudo isso (Edite).

A adaptação para a gente, é muito difícil! É muito difícil uma escola ter adaptação! A própria escola do ensino regular, a gente acha alguns professores, alguns coordenadores que que querem ajudar, e vão aproveitar alguma situação da sala da AEE, que a sala de recursos que existem, que é para existir em todas as escolas. E essa adaptação a gente tem mais na associação dos cegos, que é no contraturno, que é aonde vai passar o material para o Braille, que é onde os professores fazem algum material da matemática, da física, da química e por aí vai... (Heitor).

Ele era mandado para Associação dos Cegos, e lá os professores de apoio pedagógico eles transcreviam esse material para o sistema Braille para eu ler, para eu fazer os exercícios! E aí eu fazia em braille ele, e eles escreviam para o sistema em tinta da minha escrita em Braille, para escrita em tinta, e daí era enviado para o colégio através de mim mesmo que levava para o colégio! E lá os professores do Colégio que tinham a prerrogativa, tinham a tarefa de avaliar o material que era transcrito dessa forma! (José).

A participante Celeste, por exemplo, recebia do professor na sala de aula regular, as atividades escritas a tinta, e depois levava para a Associação de cegos do Piauí - ACEP. Diferente por exemplo, da Dalva, que contava com a ajuda de uma colega de turma para copiar as atividades, para ter acesso. Dalva chega inclusive a afirmar que nunca houve adaptação dos materiais escolares por parte da própria escola. O participante Heitor chega a comentar sobre a sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que deve existir

em todas as escolas, mas que na prática acontecia esse acompanhamento especializado na ACEP, e não na escola em si.

A compreensão de que incluir o aluno na escola é meramente admitir sua matrícula, sem dar o devido acolhimento e condições necessárias para a efetivação de sua escolarização com qualidade, é uma compreensão que deve ser superada, visto que a inclusão refere-se ao acolhimento das pessoas independentemente de suas condições, e deve acontecer no próprio ambiente escolar (Souza, Silva, França-Freitas & Gatto, 2016). Além da exclusão em situações de matrícula e atividades dentro da sala de aula, foi revelada através das entrevistas, situações de exclusão também em atividades fora da sala de aula, como por exemplo: Educação Física, feiras de ciências, atividades culturais, etc.

A gente ficava ali no cantinho esperando a aula acabar sabe? O que mais acontecia era isso mesmo. Falando assim de mim, com relação a Feira do Conhecimento, acho que eu participei de duas feiras do conhecimento, e a primeira só participei cantando uma música... acho que de Luiz Gonzaga! E a outra mesmo, só mesmo participando assistindo as palestras mesmo, mas participação de fato apresentar... Não! Nunca aconteceu não! Ah! Também teve uma vez que eu apresentei que eu li um pequeno texto também. Pronto! Foi só essas participações! (...) Me sentia excluída, mas ao mesmo tempo aquela sensação de que eu poderia contribuir com alguma coisa de alguma forma, mas que por falta de profissionalismo por parte dos professores eu não estava participando de certas atividades. Mas eu sabia que eu tinha algo para contribuir de alguma forma, eles que não souberam explorar, era esse sentimento que eu tinha com relação a quando não participava de alguns dos eventos (Dalva).

Na verdade eu não fazia educação física na escola, eu fazia lá na Associação dos Cegos, na Instituição! Como eu lhe falei, esse instituto que me dava esse apoio. Eu levava uma declaração, o presidente assinava. Porque na instituição, de uma escola também de especializada, ele mandava declaração para escola, estudava normal eu digo na escola pública ou privada, mandava uma declaração, e dizendo que eu fazia educação física ou natação na escola especializada, entendeu? E aí eu fazia duas vezes por semana educação física com outras pessoas que tinham as mesmas dificuldades que eu, tinham as mesmas deficiências, as mesmas adversidades. Eu não fazia como as pessoas videntes! (Edite).

Educação física eu nunca fiz na minha vida! Na escola eles não me colocavam não! Eu ficava lá só sentadinha esperando a aula acabar dos meninos... teve uma vez só que eu me lembre que lá nessa escola perto da ACEP, eles colocaram a gente para fazer educação física junto com os meninos bem pequenininhos, mas só foi uma vez, uma vez mesmo e eu nunca participei de nenhuma atividade de educação física. (Bárbara).

A partir dos depoimentos dos participantes, é possível perceber uma exclusão das atividades realizadas fora da sala de aula. Esse processo de exclusão era tão presente, que muitos deles se acostumaram com a ideia de não participar. Sawaia (2011) conceitua de Inclusão Perversa toda essa condição de sistema de sociedade capitalista, que utiliza da inserção de populações historicamente marginalizadas, como uma mera aparência, ou seja inclui sem dar as devidas condições e o acolhimento necessário. A exclusão torna-se um

processo sutil e desvela a fragilidade de sua efetivação nas relações sociais cotidianas do ambiente.

Os depoimentos revelaram essa realidade nas escolas piauienses, desde a realização de suas matrículas, até o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, o que necessitou de lutas por direitos escolares em muitas das situações. Corrobora com o que afirmam Borges, Silva & Carvalho (2018), que a efetivação da escolarização com qualidade para pessoas com deficiência na sociedade brasileira, é algo que na prática só é conquistada à custa de luta e conflitos sociais.

Influência e preparação educacional para a vida social após a Educação básica

Nas trajetórias de vida dos participantes da pesquisa, foi possível constatar as situações de preconceito e violação de direitos no ambiente escolar, ao qual fez-se necessária a mobilização individual ou/e em grupo, para reivindicar a conquista de tais direitos.

Eu estava concluindo lá a alfabetização, e teve a colação de grau. E aí minha mãe não sabia que estava tendo os ensaios, e uma mãe de outra aluna falou para ela que estava tendo ensaios da colação de grau, Ela perguntou se eu ia participar, e a mãe disse que não estava sabendo: “Não, pois vai lá!”. Minha mãe foi, chegou lá, ela disse que queria que eu fizesse a colação de grau. E aí a professora disse que eu não ia fazer, e não tinha como eu fazer, e aí ela perguntou por quê: “É porque sua filha não enxerga direito, e aí vai ficar feio ela entre os outros meninos!”. “Como assim vai ficar feio? Fica feio o que? Você está com preconceito com a minha filha!”. E aí ela: “Não, mas ela não enxerga direito, não vai dar certo ela fazer a colação de grau junto com os outros!”. Enfim, eu sei que minha mãe brigou bastante lá, minha mãe não foi atrás de brigar em justiça essas coisas, mas brigou com ela mesmo na escola com a diretora enfim, até que ela me colocou lá para participar da colação de grau e ela disse ainda, falou para minha mãe assim, que ia mostrar eu não ia fazer a colação de grau: “Você vai ver como ela não vai fazer, eu vou mostrar para você”. “Pois eu vou mostrar para você que ela vai sim! Ela vai colar grau junto com os outros alunos, e você ainda vai ver ela entrando lá junto com os outros!”. Aí minha mãe falou com a diretora, e eu sei que foi uma confusão danada! Aí, até que ela me colocou, eu sei que eu fiz a colação de grau, e ainda tirei foto com ela... tirei várias fotos com ela! (risos). E enfim, deu certo! Mas para ver né... eu não entendia muitas coisas, mas isso já influencia assim... já é um como é que eu vou dizer... motivo para gente desanimar né! Ou não... Ou pode ser que sim ou pode ser que não! Porque muitas das vezes, uma atitude dessa faz a gente lutar mais ainda pelos nossos direitos... que na época eu não entendia muito, não entendia nada! Mas hoje em dia eu entendo, e se acontecer isso comigo hoje eu vou brigar do mesmo jeito que minha mãe brigou, para eu estar lá junto com os outros! (Bárbara).

Houve um momento que nós tivemos que correr atrás dos nossos direitos, porque já estava passando do limite! Nessa época, eu e outros alunos nos reunimos para ir atrás dos nossos direitos! Questão de tudo: de material, de mais acessibilidade por parte dos professores... aí tivemos que recorrer, porque já estava ficando uma

situação assim bem desagradável! E aí nessa época até descobrimos que na escola que a gente estava, tinha equipamentos que poderiam ter nos ajudado, só que a escola não liberava para a gente, e a gente só soube depois que a gente foi atrás dos nossos direitos. No caso era notebook, que nunca tivemos acesso ao decorrer do tempo que nós estávamos na escola, e só depois que fomos atrás dos nossos direitos, só aí foi que nós descobrimos que tinha esses equipamentos para a gente, para tentar nos auxiliar de alguma forma! (..) Não contamos com apoio de ninguém, somente eu e mais um grupo de amigos nos reunimos e fomos na fé (risos)! Não tinha nenhum grupo assim estudantil... nada! (Dalva).

No início foi bem complicado, porque eu não conhecia Associação dos Cegos, aí eu estava só, ficava só como ouvinte nas escolas regulares mesmo. Aí no início, foi complicado! Mas depois que eu passei a conhecer essa Associação dos Cegos, eu fui aprendendo mais como era nossa vida nas escolas, aprendendo braile, aí foi melhorando! Foi assim... não vou dizer que melhorou 100% porque tem algumas escolas que não tem a estrutura necessária para receber o deficiente visual! Mas assim, foi depois que eu conheci a ACEP melhorou um pouquinho. (Fernando)

Frente às adversidades enfrentadas na escolarização, os participantes elencaram suas formas de enfrentamento, tais como a reivindicação da família na direção da escola, união entre colegas para reivindicação coletiva e apoio da Associação de cegos do estado do Piauí – ACEP, no contraturno.

Toda a dificuldade de alcance dos direitos básicos na escolarização gera nos indivíduos um incômodo que gera indignação suficiente a ponto de unir-se com outros indivíduos com objetivos em comum de luta por acesso a esses direitos. Esse fenômeno de politização e união em busca de objetivos em comum fortalece a luta individual, tornando a luta coletiva uma necessidade e fonte de conquistas (Tomizaki, Carvalho, Silva, 2016).

No depoimento de Dalva, os alunos cegos se uniram em busca de reivindicar seus direitos, entretanto não contavam com uma organização para isso, o que poderia ter ajudado nessa questão. Já no depoimento de Fernando, é enaltecida a importância da ACEP, que como uma importante fonte de suporte educacional para as pessoas cegas piauienses ao longo do processo de Educação básica.

Um modelo de sociedade marcado hegemonicamente pela exclusão, apresenta suas características discriminatórias no ambiente escolar. O sistema de sociedade capitalista, tem o perfil ideológico de despolitizar as populações marginalizadas, negando seus direitos à cidadania e fazendo com que esperem do estado uma intervenção que na prática é apenas aparente e rasa, sem levar em consideração as raízes da problemática de ordem história e social (Patto, 2009).

Nos depoimentos dos participantes, demonstraram essas situações discriminatórias, em que muitas das vezes as famílias não sabiam como proceder frente ao desrespeito pelos direitos de escolarização de seus filhos, assim como os próprios alunos que buscavam se reunir para reivindicar, mas sem uma organização formal e subsídios. A escola assim, deixa de cumprir seu papel de emancipação dos sujeitos (Patto, 1984, 2008, 2009; Saviani, 2008).

No depoimento de Bárbara é possível perceber a iniciativa da mãe em garantir que a filha pudesse ter o direito de participar da solenidade de formatura da alfabetização, um direito que seria negado caso não houvesse essa reivindicação. Vygotsky (1997) traz a compreensão que as pessoas cegas podem causar um estranhamento social, que é caracterizado por atitudes excludentes, como aconteceu nesse caso. A aluna cega não foi considerada uma aluna que poderia ter os mesmos direitos que as demais.

Pesquisas apontam que a luta por direitos dessa população perpassa a Educação Básica no estado, chegando inclusive ao Ensino Superior, desde o acesso que também passa por um processo excludente que desconsidera as necessidades específicas das pessoas cegas, bem como a falta de preparo de muitas instituições. Além disso, há adversidades no que diz respeito à disponibilidade de materiais adaptados e recursos tecnológicos, e da falta de acessibilidade do ambiente físico das instituições educacionais (Rodrigues, 2016; Selau & Damiani, 2016).

A compreensão preconceituosa de incapacidade e ineficácia das pessoas cegas no contexto escolar, chega a refletir em práticas discriminatórias na escolarização. Os depoimentos revelaram que o Ensino Superior se torna para essas pessoas uma esperança de serem agentes transformadores, a partir da realidade que vivenciaram, para proporcionar uma educação de qualidade e uma inclusão mais eficaz de pessoas com deficiência na sociedade que embora tenha assumido compromisso com a inclusão, ainda possui práticas excludentes no cotidiano, inclusive nos ambientes escolares.

Percebe-se nos depoimentos citados, a relação direta da escolarização e das lutas enfrentadas ao longo do processo como fatores influenciadores da escolha profissional dos participantes. Vale destacar que a inserção no mundo do trabalho é um direito e uma forma de contribuir com uma transformação social da realidade (Angelucci & Oliveira, 2018). Nos depoimentos dos participantes desta pesquisa, é possível constatar a questão da influência da escolarização sobre seus projetos de vida pessoais, em especial dos projetos de vida relacionados à escolarização.

Diante das minhas experiências, dos meus conhecimentos, dos grupos sociais a qual estava inserido, das minhas dificuldades, das dificuldades de outras pessoas que eu vi enfrentar, das pessoas que eu procurei ajudar, das pessoas que me ajudaram, das dificuldades encontradas na sala de aula regular... Essa angústia, essa inquietação, tudo isso ela contribuiu para minha escolha profissional, para a carreira a qual eu almejo. Estou me formando em Pedagogia. Então, a minha escolha por Pedagogia tem muito disso! O resultado dessas experiências que eu tive, experiências negativas mas positivas porque elas me levaram à tensão de querer mudar e transformar a educação, bem como a educação no que deve-se a educação inclusiva. Então a minha escolha por pedagogia, se deu muito disso, porque eu vi que a educação inclusiva, ela vai além né de querer que o aluno esteja inserido! É preciso que o aluno esteja incluído, não apenas inserido! Porque apenas garantir que o aluno frequente, que apenas esteja matriculado, isso não é tudo! É preciso que o aluno dentro da escola esteja participando do processo de ensino-aprendizagem. Então de tudo que eu passei, tudo isso motivou na minha escolha profissional! Pretendo lutar como professor para mudar essa visão que muitos professores têm de alunos com deficiência visual, que eles foram prejudicados durante a sua formação, não houve uma formação continuada, e desta forma foi prejudicada no ensino. E aí os professores, eles não conseguem ver as potencialidades em que o aluno com deficiência possui, de aprender e de ensinar. E aí isso é muito forte e está muito presente na sociedade. Eles não conseguem ver nossa potencialidade, não de apenas aprender, mas também de transmitir conhecimento. (Irineu).

Influenciou sim, pela questão da discriminação, porque eu não queria que os meus colegas passassem... e passavam né! Muitos deles passavam, às vezes eles confidenciavam para mim as mesmas situações de *bullying*, então eu dizia: “Não, eu quero estudar, quero me formar para ser uma assistente social, para lutar pela minha causa e pela minha cada que era a ACEP. Então eu pensava neles, eu pensava: “Eu vou poder viabilizar alguma coisa, fazer algum projeto de intervenção para que eles não sofram! Não passem o que eu passei!”. Eu não queria que o que aconteceu de ruim para mim, eu não vou querer que os meus colegas passassem pela mesma situação. Então, isso fez com que eu escolhesse, e eu escolhi por conta dessa situação que eu vivenciei, porque eu vi meus colegas passarem e eu percebi que as pessoas fazem pouco caso. Não tinha aquele cuidado, aquele mesmo carinho para com ele. Se for uma pessoa que tem o mesmo problema, que se coloca no lugar dele, que tem empatia, sendo altruísta, ele vai poder fazer alguma coisa pelo próximo! Então, isso me influenciou bastante! Isso foi um divisor de águas na minha vida, porque eu pude escolher e eu creio que eu escolhi muito bem. E assim foi o marco né, que marcou para sempre a minha vida! Pela situação dos meus colegas que eles vivenciavam, e que eu percebia a situação deles, as dificuldades né. Eu não queria passar por aquilo, então eu lutei até conseguir fazer alguma coisa pelos meus amigos que tem o mesmo problema que eu. (Edite).

Como eu vinha da ACEP, eu sempre tive inserida nesses movimentos sociais de pessoas com deficiência, participava dos eventos e tudo. Aí quando eu vi o curso de Serviço Social, foi o que mais me chamou a atenção, e aí agora eu vou me qualificar nessa área e continuar nessa área! (...) Mas aí em 2015, agora falando um pouco desse meu envolvimento social com pessoas com deficiência, desde que eu entrei na ACEP, sempre estive envolvida com as coisas... e tudo... inevitável, né! Aí em 2015 teve um grupo de mulheres no whatsapp que começaram a se fortalecer, e a gente começou a pensar em um grupo presencial, em um encontro presencial só de mulheres com deficiência visual, e em 2015 esse encontro aconteceu aqui em Teresina. Foi aqui em Teresina, mas vieram mulheres de todo o Brasil: São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Fortaleza... enfim! (...) Aí a partir desse encontro passou a existir o Movimento Brasileiro de Mulheres Cegas e com Baixa Visão, no qual ainda hoje eu faço parte, e ele começou em 2015 e até hoje ele ainda existe, e foi uma das coisas assim que mais fortaleceu assim esse gosto por

estar envolvida nos movimentos sociais... Essa questão das pessoas com deficiência... E aí desse movimento desde 2015, quando teve esse primeiro encontro, de lá pra cá todo ano tem esses encontros nacionais, e daí sempre é em uma cidade, estado diferente. A gente já teve encontro em 2015 que foi aqui em Teresina, em 2016 foi em Recife, 2017 foi em Salvador, 2018 foi em Aracaju, 2019 foi em Curitiba. E... Esse ano... Virtual! (risos) Mas, isso é... essa parte assim da minha vida é uma das partes que eu tinha que falar, porque conta muito assim na minha vida, no meu crescimento, desenvolvimento como pessoa, como ativista. Hoje eu me considero uma ativista! (Adriana).

A escola nessa sociedade, deve ter o compromisso social de mediar a essas populações o conhecimento crítico, para que possam tornarem-se adultos críticos e capazes de transformar a realidade social (Saviani, 2008). Como explanado no extrato dos depoimentos, os participantes entendem essa sua inserção no mundo do trabalho a partir do engajamento de luta social, ao se deparar sobretudo na escolarização com o fenômeno da exclusão.

Assim como constataram Nascimento & Nascimento (2020), no contexto da região norte do Brasil, a centralidade das representações de pessoas cegas sobre seus projetos de vida está em ingressar no Ensino Superior, além de conquistar um emprego, o que torna a escolarização um passo fundamental para adquirir tais empreitadas, como ocorreu também no estado do Piauí.

Em um estudo feito no estado do Rio de Janeiro sobre trajetória escolar de pessoas cegas, por meio da metodologia da História Oral, Soares & Martinez (2019) também evidenciaram que há obstáculos e desafios a serem enfrentados na escolarização de pessoas com deficiência visual, e que falar sobre isso é importante para servir de exemplo e dar conhecimento sobre esta causa, estimulando também a luta por políticas públicas de inclusão e acessibilidade no ambiente escolar.

Nas memórias sociais dos participantes da pesquisa no contexto piauiense, evidenciou-se a influência direta da escolarização sobre os projetos de vida pessoais de participantes, em meio que suas trajetórias de escolarização – marcadas pela luta cotidiana pela educação, quer seja pela via de acesso direto ou indireto ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade e sistematizado pela escola – serviram de norteador para a vida profissional, para seu engajamento social enquanto agentes transformadores da realidade.

Considerações finais

O estudo apontou que nas trajetórias de escolarização das pessoas cegas no estado do Piauí, houve a necessidade de luta pelos direitos à escolarização ao longo do processo educacional da Educação Básica. Tais dificuldades encontram-se desde o direito negado de realização de matrículas, quanto no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula com práticas excludentes dos atores e atrizes sociais que compõem as instituições escolares.

Por meio do estudo, também emergiu a influência do processo de escolarização diante da preparação para a vida social posterior à Educação Básica. Tais lutas e dificuldades, serviram de motivação, inclusive de escolha profissional, para tornarem-se agentes transformadores da realidade social vigente, principalmente no que diz respeito aos direitos de inclusão social.

Com base nas análises dos resultados, verificou-se a necessidade de formação política das pessoas cegas do estado do Piauí, bem como de suas famílias, a respeito dos seus direitos ligados à escolarização e cidadania. Uma fonte de apoio que pode tornar a luta dessas pessoas coletiva é o engajamento e inserção em movimentos sociais que tenham suas causas na agenda política ou lema identitário.

Além disso, destaca-se a necessidade de um maior investimento coletivo de pessoas cegas do Piauí frente à sua identidade (de pessoa cega), para ampliação de conhecimentos e valorização das histórias de suas lutas nos territórios educacionais, a fim de produzir inspiração e auxílio para as presentes e futuras gerações de pessoas cegas. E, para isso, atuar enquanto cidadãos e cidadãs para desideologizar as compreensões limitadoras e incapacitistas presentes em sociedade, que reverberam em contextos educacionais e no mundo do trabalho.

Aponta-se também com a pesquisa, a necessidade de uma maior comunicação entre as demandas educacionais das pessoas cegas, o poder legislativo e as políticas públicas de inclusão escolar fomentadas no âmbito estadual e federal. Logo, a mobilização político-legislativa além de ser uma prática emergente da Psicologia Escolar e Educacional, também pode subsidiar pessoas cegas - enquanto cidadãs, e conhecedoras de seus direitos à educação - contribuindo com o poder legislativo na construção, avaliação e mediação de políticas públicas educacionais.

Por fim, quanto às futuras investigações, sugerem-se estudos voltados para as políticas públicas de educação inclusiva e sua efetivação no estado, a história e

conhecimento de movimentos sociais de pessoas cegas no Piauí, e a intersecção entre direitos humanos e educação. De forma mais contínua, em estudos longitudinais, que possam acompanhar o cotidiano da vida escolar de estudantes, em sua busca por direito à educação e inclusão. Ademais, sugere-se estudos sobre o tema, com um número de participantes mais abrangente na região Nordeste, e com finalidade de conhecer melhor a luta e as necessidades das pessoas cegas na escolarização, bem como a influência dessa escolarização para as suas vidas posteriormente à experiência na educação básica.

Referências

- Alberti, V. (2005). *Manual de história oral* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Amorim, C. S., Amorim Júnior, C. S., Amorim, F. G. & Anjos, I. S. A. (2021). Inclusão escolar: um paralelo entre a teoria e a prática. *Brazilian Journal of Development*, 7(8), 86173-86186. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n8-699>
- Angelucci, C. B., & Lins, F. R. S. (2007). Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 329-349). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Angelucci, C. B., & Oliveira, F. C. (2018). Educação profissional de pessoas com deficiência no Brasil: marcos legais e reflexões ético-políticas. *Revista Triângulo*, 11(3), 19-40. <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2615>
- 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. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v5i0.9705
- Barbosa, D. R., & de Souza, M. P. R. (2009). História da Psicologia: contribuições da etnografia e da história oral. *Temas em Psicologia*, 17(1), 81-91. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751433008.pdf>, em novembro de 2021.
- 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. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p264-287>
- Bosi, E. (1993). A pesquisa em memória social. *Psicologia USP*, 4(1-2), 277-284. <https://doi.org/10.1590/S1678-51771993000100012>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.

- Collares-da-Rocha, J. C. C.; Oliveira, D. R. (2020). A participação política do psicólogo escolar: modos e ações. In: Negreiros, F.; Maia, J. B. D. (Org.). *Psicologia escolar, atuação político-legislativa e luta antimedicalizante*. (pp. 43-53). Curitiba/Teresina: CRV/EDUFPI.
- Ferreira, M. M. & Amado, J. (2006). *Usos e abusos da história oral* (8ª ed.). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Fonseca, T. S., Freitas, C. S. C., & Negreiros, F. (2018). Inclusão escolar: concepções de psicólogos escolares e educacionais. *Revista Educação Especial*, 31(62), 603-616.
<https://doi.org/10.5902/1984686X30410>
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F. & Thoschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização* (10ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Macedo, M. C. S. R., Aimi, D. R. S., Tada, I. N. C., & Souza, A. M. L. (2014). Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. *Psicologia em Estudo*, 19, 179-189.
<http://dx.doi.org/10.1590/1413-737218196001>
- Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020>
- Massoni, L. F. H. (2017). A história oral e as memórias dos excluídos na escrita do conhecimento. *Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada*, 2(4), 36-41. Recuperado de: <http://www.ucs.com.br/etc/revistas/index.php/ricaucs/article/view/4983>, em outubro de 2021.
- Morais, E. S. A., & Araújo, J. A. (2018). A inclusão de aluno com deficiência visual na escola regular: uma análise a partir da percepção do estudante. *RENEFARA*, 13(1), 34-45. Recuperado em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230573569.pdf>
- Nascimento, I. P., & Nascimento, L. (2021). Jovens cegos tateando os seus projetos de vida um estudo sobre suas representações. *ETD-Educação Temática Digital*, 23(3), 716-738.
<https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8657625>
- Negreiros, F; Oliveira Filho, G.S.; Fonseca, T.S. (2020). O Psicólogo Escolar em Proposições Legislativas: atuação e articulação política. In: Negreiros, F; Maia, J, B, D. (Orgs.) *Psicologia Escolar: atuação Político-Legislativa e Luta antimedicalizante*. Curitiba/ Teresina: CRV/EDUFPI.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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.

- Patto, M. H. S. (2009). Para ler as entrevistas. In M. H. S. Patto (Org.), *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver* (pp. 11-22). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santhiago, R., & Magalhães, V. B. (2020). Rompendo o isolamento: Reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Anos 90*, 27, 1-18. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.102266>
- Santos, R. E. O. (2018). Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? *Horizontes*, 36(2), 45-56. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2.520>
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. (Coleção Educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados.
- Sawaia, B. (2011) (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (12ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Selau, B., & Damiani, M. F. (2016). A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotski: a ponta do iceberg. *Perspectiva*, 34(3), 861-879. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p861>
- Silva, P. R. (2010). Memória, história e cidadania. *Revista Cadernos do Ceom*, 23(32), 327-346. Recuperado de: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/682>, em outubro de 2021.
- Silva, F. P. A. (2021). Educação Inclusiva e Direitos Humanos. *Brazilian Journal of Development*, 7(7), 73938-73953. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n7-528>
- Silva, E. S., Miranda, M. G., Friede, R., Dusek, P. M., & Avelar, K. E. S. (2018). O deficiente visual e a educação inclusiva. *Semioses*, 12(4), 58-76. <https://doi.org/10.15202/1981996x.2018v12n4p58>
- Silveira, A. M., Silva, H. B., & Mafra, J. S. (2019). Educação Inclusiva no Brasil. *Cadernos da FUCAMP*, 18(33). Recuperado de: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1783>, em outubro de 2021.
- 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. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n9-093>
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 13, 179-182. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wXnm95Rk4KtH9zKwkVDdtfC/?lang=pt&format=pdf> em outubro de 2021.
- Souza, M. P., Silva, P. A. B., França-Freitas, M. L. P., & Gatto, G. M. S. (2016). Habilidades sociais, interação social e a inclusão escolar de uma criança cega. *Revista Educação Especial*, 29(55), 323-336. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X20002>

Tomizaki, K.; Carvalho-Silva, H. H. & Silva, M. G. V. (2016). Socialização política e politização entre famílias do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 935-954. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166488>

Torres, J. P., & Mendes, E. G. (2018). Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. *Revista Insignare Scientia-RIS*, 1(3). <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2018v1i3.10596>

Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas: V. Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.

Síntese Integradora e Recomendações

A dissertação foi realizada com o objetivo geral de compreender as trajetórias de escolarização de pessoas cegas piauienses a partir de suas memórias sociais, que foi respondido a partir de três objetivos específicos. O primeiro objetivo específico foi o de identificar nas memórias sociais das trajetórias de escolarização de pessoas cegas piauienses, situações consideradas negativas e positivas vivenciadas no espaço escolar. Esse objetivo foi discutido no capítulo 3 dessa dissertação, que corresponde ao *Estudo 1*, em meio que emergiram três categorias analíticas: a primeira categoria intitulada *Como foi ser aluno cego na escola?*; a segunda categoria *Os desafios da mediação docente*; e a terceira categoria *Convivência escolar: a relação com colegas e trabalhadores da educação*.

Os achados desse estudo revelaram fatores negativos e positivos apontados nas trajetórias de escolarização de pessoas cegas no estado do Piauí, como a exclusão por parte dos colegas de turma, expressa ora de forma explícita (agressões físicas, agressões verbais, etc.), ora de forma sutil (exclusão de trabalhos em grupo, evitação de diálogos, etc.). Por meio dos resultados do referido estudo, evidenciou-se também a dificuldade por parte de professores na mediação dos conhecimentos em sala de aula, e a ausência de instrumentos e meios adequados para a inclusão, bem como o tratamento dado aos alunos cegos a partir de estereótipos discriminatórios, chegando a tratá-los como pessoas incapazes e dignas de compadecimento.

Destacaram-se ainda, a partir do *Estudo 1* da dissertação, a importância da relação de afeto no convívio social com colegas e trabalhadores da escola, que produziram a permanência das pessoas cegas no ambiente escolar, apesar de todos os desafios e discriminações enfrentadas por eles nesse espaço. Não obstante, também houveram professores que buscaram utilizar meios adequados para tratar e mediar o conhecimento

com esse público, embora que de forma muitas das vezes autônoma e sem o devido apoio pedagógico por parte das instituições de ensino. Concomitantemente, a existência da Associação de Cegos do Piauí (ACEP) foi elencada pelos participantes da pesquisa como uma importante instituição de apoio para as pessoas cegas piauienses no processo de escolarização, à medida que fomenta processos formativos imperiosos na construção de versões pedagógicas dos materiais escolares e de formação cidadã junto à comunidade cega do estado.

Já o capítulo 4 da dissertação, referente ao *Estudo 2*, foi realizado com a finalidade de responder os dois demais objetivos específicos, que foram os de analisar a relação existente entre a busca por direitos sociais pelas pessoas cegas e ampliação progressiva de inserção desse público no sistema formal de ensino piauiense; e conhecer a partir das trajetórias escolares de pessoas cegas piauienses os diferentes elementos contribuintes e aspectos influenciadores para a inserção do mundo do trabalho.

Os resultados do *Estudo 2*, desdobraram-se em duas categorias de análise. A primeira categoria intitulada *Luta e conquista por direitos escolares*, e a segunda intitulada de *Influência e preparação educacional para a vida social após a Educação Básica*.

Dessa maneira, analisou-se que nas trajetórias de escolarização das pessoas cegas piauienses, foram necessárias lutas pelo direito à educação ao longo da Educação Básica. As dificuldades – as lutas! – concentraram-se sobretudo diante da negação de realização de matrículas, até o processo de ensino-aprendizagem permeado por práticas excludentes e discriminatórias no ambiente escolar.

Além disso, no decorrer do estudo foi identificada a influência das lutas e desafios enfrentados na escolarização dos participantes diante da preparação para a

vida social após a conclusão da Educação Básica. Essas lutas e dificuldades serviram como motivação para a escolha profissional e a atuação na sociedade como cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social, sobretudo no que diz respeito à inclusão social e educacional.

Quanto às limitações do estudo, resumiram-se sobretudo em ter sido uma pesquisa realizada no contexto de pandemia da Covid-19, que desafiou um contato mais próximo com as pessoas cegas em seus cotidianos de vida. Entretanto, utilizando-se dos recursos tecnológicos e das particularidades da metodologia da história oral adotada pela pesquisa, o estudo tornou-se possível e tomado de potencialidades, abrangendo pessoas cegas dos variados territórios de desenvolvimento do estado do Piauí.

A despeito dos achados da pesquisa, sugere-se o fomento de políticas públicas de educação que possam oportunizar às pessoas cegas e às suas famílias/responsáveis, um suporte sobre o conhecimento a respeito de seus direitos de cidadania, sobretudo frente aos direitos educacionais.

A partir disso, indica-se a articulação de políticas públicas de melhoria da educação, com a finalidade de fortalecer e expandir as potencialidades das políticas de inclusão escolar e social, bem como a inclusão de professores e trabalhadores da educação cegos nas escolas e a integração de familiares e/ou responsáveis na instituição de ensino, contribuindo com a melhoria da educação escolar e favorecendo o fortalecimento de identidades e convivência inclusiva no cotidiano escolar.

A escola, enquanto instituição-referência para a sociedade quanto ao acesso ao saber científico historicamente produzido, deve ter esse protagonismo na luta pela inclusão social. Sugere-se, portanto, a adoção de políticas públicas de educação inclusiva que possam colaborar com a equipe gestora em iniciativas a respeito da

inclusão sobre os mais diversos aspectos, sobretudo planejando a eliminação das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais no ambiente da escola. Contribuindo, assim, para ajudar a garantir o acesso, a permanência e o bem-estar das pessoas cegas nas instituições de ensino piauienses.

Recomenda-se também adoção de ações inclusivas na vida cotidiana da escola. Tanto ações nas salas de aula, como nas atividades culturais e eventos fora do espaço escolar, com adoção de recursos inclusivos, como por exemplo a utilização de áudio-descrição nesses eventos, tratando desses recursos de acessibilidade como práticas indispensáveis ao se planejar tais atividades.

Na mesma perspectiva, preconiza-se a criação de proposições legislativas que possam tornar o Sistema Braille mais difundido no Brasil, instituindo-o, inclusive, uma das linguagens oficiais a serem adotadas no país, sendo ensinada na escolarização regular, e tendo seu devido reconhecimento na sociedade como hoje já possui a Língua Brasileira de Sinais – merecendo ainda assinalar que essa ainda segue em lutas cotidianas para seu maior reconhecimento nos cotidianos educacionais.

Propõe-se além disso, a criação de políticas de assessoramento pedagógico permanente aos professores para um maior conhecimento sobre a adaptação de materiais e estratégias de ensino adequadas para trabalharem com pessoas cegas em suas especificidades na sala de aula.

Propõem-se também ações que favoreçam uma maior comunicação entre as demandas educacionais de piauienses cegos com o poder legislativo e as políticas públicas de inclusão escolar em vigor, construídas a nível estadual e federal. Nesse sentido, elucida-se a importância do profissional de Psicologia Escolar e Educacional como importante agente na prática de articulação e mobilização política, que podem contribuir com o poder legislativo na construção, mediação e

avaliação de políticas públicas educacionais.

Além disso, aponta-se a necessidade de investimento coletivo de piauienses cegos frente à sua identidade (cultura cega), para ampliação dos seus conhecimentos específicos e das histórias de suas lutas nos ambientes educacionais, para que possam auxiliar e inspirar as presentes e futuras gerações de pessoas cegas do estado. Da mesma maneira que o estímulo para o engajamento e/ou criação de movimentos sociais que tenham a causa da inclusão como bandeira de luta, que podem tornarem-se importantes fontes de apoio para tornar a luta das pessoas cegas no estado mais transformadora e organizada, sobretudo na Educação.

Destaca-se por fim, a importância da luta pela efetivação da incorporação dos profissionais de Psicologia e Serviço Social na Educação Básica, como é previsto pela Lei nº 13.935, de 2019. Tais profissionais têm como uma de suas áreas de atuação, a contribuição para a efetivação da educação inclusiva na Educação. É portanto indispensável que a luta pela efetivação dessa Lei seja uma bandeira para toda a sociedade que milita por uma educação inclusiva e anticapacitista.

Enquanto indicações de pesquisas futuras, acredita-se que possam ser realizadas levando em consideração as histórias de vida e os depoimentos dos demais atores e atrizes sociais que compõem as trajetórias de escolarização das pessoas cegas do estado, tais como os familiares, professores, trabalhadores da educação e gestores. Além disso, estudos com metodologias diversas, como por exemplo, estudos etnográficos e longitudinais, que possam conhecer o cotidiano da vida escolar dos estudantes cegos, em suas lutas pelo direito à educação e inclusão.

Recomenda-se também estudos referentes às políticas públicas de educação inclusiva e seu cumprimento no estado do Piauí, bem como a investigação da história e conhecimento de movimentos sociais de pessoas cegas no estado, com um número mais abrangente de

participantes, e a nível de região Nordeste, a fim de conhecer a luta e as necessidades das pessoas cegas na escolarização nesse contexto, e a influência dessa escolarização para as suas vidas sociais após vivenciarem a educação básica. Também, estudos que possam investigar a escolarização de pessoas cegas em distintas modalidades educacionais, como por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, etc.

REFERÊNCIAS

- Alberti, V. (2005). Manual de história oral (3ª ed.). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Almeida, A. A., Mazzafera, B. L., & Rolim, A. T. (2017). O processo de inclusão de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho. *Sistemas & Gestão*, 12(4), 506-515.
- Almeida, A. M. (2018). “Ver” pelo mundo do toque e “Ouvir” pelo silêncio da palavra: a educação de crianças cegas e surdas no Brasil (1854 – 1937). 234 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Alves, D. S. S. (2017). Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. *Revista Polyphonia*, 28(1), 31-44.
- Amorim, M. A. B. V. (2012). História, memória, identidade e História Oral. *Jus Humanum: Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas e Sociais*, v. 1, n. 2, p. 107-112.
- Asbahr, F. D. S. F., & Souza, M. P. R. (2014). " Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(3), 169-178.
- Barbosa, D. R.; Souza, M. P. R. (2009). História da Psicologia: Contribuições da etnografia e da história oral. *Temas em psicologia*, v. 17, n. 1, p. 81-91.
- 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.
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. *Ed. rev. e actual.* Lisboa: Edições 70.
- Barros, M. A.; Pinheiro, A. S. (2016). Quando fala a voz sufocada: uma reflexão sobre oralidade e memória no cárcere. *Raído*, v. 10, n. 21, p. 118-129, jan./jun.

- Batista, C. G. (2005). Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 21(1), 07-15.
- Borges, T. C. B., da Silva, S. M. M., & de 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.
- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: Lembranças de velhos* (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Bosi, E. (1993). *A pesquisa em memória social*. *Psicologia USP*, v. 4, n. 1-2, p. 277-284.
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. Ateliê editorial.
- Brasil (2001). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40
- Brasil (2011). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo demográfico 2010: retratos do Brasil e do Piauí*. Brasília, DF: IBGE. Disponível: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/censo_2010_piaui.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- Brasil. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- Brasil. (2015). Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, 07 jul. 2015. Disponível em: . Acesso em: 22 out. 2021.
- Bulhões, L. F. S. S., & Martins, L. M. (2018). A relação intrínseca entre a psicologia histórico-cultural e a epistemologia marxiana. *Psicologia em Estudo*, 23.

- Camargo, E. P. (2016). *Saberes docentes mobilizados nos contextos da formação em licenciatura em física e dos estudantes com e sem deficiência visual*. Tese (livre-docência), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.
- Camargo, L. L. (2018). *Trajetórias de vida de pessoas com deficiência e educação física escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.
- Cappelle, M. C. A., Borges, C. L. P., & Miranda, A. R. A. (2010). *Um exemplo do uso da história oral como técnica complementar de pesquisa em administração*. Encontro de estudos organizacionais da ANPAD, 4.
- Cardoso, F. L. D. M., & Martínez, S. A. (2019). A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. *Revista Brasileira de História da Educação*, 19.
- Chaves, S. A. (2012). *Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- Duarte, N. (2019). A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições*, 30.
- Elali, G. A.; Araújo, R. G. de; Pinheiro, J. Q. (2010). *Acessibilidade Psicológica: Eliminar barreiras "físicas" não é suficiente*. In: Almeida Prado, A. R.; Lopes, M. E.; Ornstein, S. W. (orgs.). *Desenho Universal: Caminhos da acessibilidade no Brasil*. São Paulo: Annablume.
- Engels, F. Marx, K. (2004). *Textos sobre educação e ensino*. [tradução de Rubens Eduardo Frias] 4.ed. São Paulo: Centauro.
- Felicetti, S. A., Santos, S. A., & Santos, E. M. (2017). A utilização das tecnologias assistivas com pessoas cegas ou com baixa visão: uma revisão da literatura. *Rev. Ed. Tec. Soc*, 10(4), 275-287.

- Ferreira, A. C., & Dickman, A. G. (2015). História Oral: um método para investigar o ensino de física para estudantes cegos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(2), 245-258.
- Ferreira, M. M.; Amado, J. (2006). *Usos e abusos da história oral*. Editora FGV.
- Fontanella, B. J. B.; Ricas, J.; Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de saúde pública*, v. 24, p. 17-27.
- Franco, J. R., & Dias, T. R. S. (2007). A educação de pessoas cegas no Brasil. *Avesso do Avesso*, 5(5), 74-82.
- Garcia, R. M. C., & Kuhnen, R. T. (2020). Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 1(1), 69-84.
- Gasparin, J. L. (2007). *Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica*. 4.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados.
- Gomes, N., Paiva, N., Amaral, S., & Castro, B. (2017). A diversidade na educação inclusiva e a sexualidade da pessoa com deficiência visual. *InterSciencePlace*, 12(3).
- Gomes, N.; Paiva, N.; Amaral, S.; Castro, B. (2017). *A Diversidade na Educação Inclusiva e a Sexualidade da Pessoa com Deficiência Visual*. *InterSciencePlace*, v. 12, n. 3, p. 100-115, jul./set.
- Gomes, R. (2009). *Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa*. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gonçalves, R. C.; Lisboa, T. K. (2007). Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. *Revista Katálysis*, v. 10, n. SPE, p. 83-92.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Sinopse do censo demográfico 2010*. (2010). Brasília: IBGE, 2010. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

- Junqueira, R. D., Martins, D. A., & Lacerda, C. B. F. (2017). Política de acessibilidade e exame nacional do ensino médio (ENEM). *Educação & Sociedade*, 38(139), 453-471.
- Kravtsov, G. G., & Kravtsova, E. E. (2019). O objeto e o método da psicologia histórico-cultural. *Teoria e Prática da Educação*, 22(1), 25-31.
- Kuhnen, R. T. (2017). A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(3), 329-334.
- Lagroye, J. (2003). *La politisation*. Paris: Belin.
- Leal, D. (2019). O ser e o estar no mundo: a cegueira na perspectiva daquele que não vê. Polyphōnia. *Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnia. Journal of Inclusive Education*, 3(3).
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F.; Thoschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez.
- Lopes, M. C. S., & Rodrigues, M. J. (2015). A inclusão social da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Revista de estudios e investigación en Psicología y educación*, 018-022.
- Lorenzo, G. C.; Galery, A. D. (2019). Barreiras na trajetória profissional das pessoas cegas: análise de uma história de vida. *Revista Liceu On-Line*, v. 9, n. 2, p. 50-68.
- Luiz, A. C., & Lucion, C. S. (2019). O acompanhamento pedagógico do professor nas dificuldades de aprendizagem. *Revista Saberes Pedagógicos*, 3(2), 16-39.
- Maciel, C. T. (2007). A construção social da deficiência. *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, 25.
- Marinho, I. P. C. (2018). *Educação inclusiva do aluno com necessidades especiais: desafios e perspectivas para os gestores*. (Trabalho de conclusão de curso), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

- Martins, L. M. (2016). Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Uberlândia: *Navegando Publicações*, 49-93.
- Martins, L. M. (2016). Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru*, 41-79.
- Marx, K., & Engels, F. (2015). *Manifesto comunista*. Boitempo Editorial.
- Meihy, J. C. S. B. (2002). *Manual de história oral*. 4. ed., rev. e ampl. São Paulo: Loyola.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista brasileira de educação*, 11, 387-405.
- Mendes, C. B., Biancon, M. L., & Fazan, P. B. (2019). Interlocuções entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural para o ensino de Ciências. *Ciência & Educação (Bauru)*, 25(3), 815-831.
- Mendes, E. G. (2019). A política de educação inclusiva eo futuro das instituições especializadas no Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives*, 27(1), 105.
- Minayo, M. C. S. (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2017). *Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias*. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 7, p. 1-12.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (1994). *Pesquisa social, teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moises, R. R., & Stockmann, D. (2020). A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos. *History of Education in Latin America-HistELA*, 3, e20780-e20780.

- Montilha, R. C. I., Temporini, E. R., Nobre, M. I. R. S., Gasparetto, M. E. R. F., & José, N. K. (2009). Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 19(44), 333-339.
- Morais, E. S. A., & de Araújo, J. A. (2018). A inclusão de aluno com deficiência visual na escola regular: uma análise a partir da percepção do estudante. *RENEFARA*, 13(1), 34-45.
- Moreira, H. B., & Zanardini, J. B. (2014). A pedagogia histórico-crítica e os desafios frente à educação. *Revista HISTEDBR On-Line*, 14(59), 119-128.
- Nascimento, I. P., & Nascimento, L. (2020). Jovens cegos tateando os seus projetos de vida: um estudo sobre suas representações. *Revista Cocar*, 14(29), 436-457.
- Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotski para a Educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em estudo*, 13(2), 307-316.
- Nunes, S., & Lomônaco, J. F. B. (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 55-64.
- Oliva, D. V. (2016). Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. *Psicologia USP*, 27(3), 492-502.
- Paiva, I. L. D., Oliveira, I. F. D., & Valença, D. A. (2018). Marxismo e psicologia: aportes para uma reflexão materialista sobre o indivíduo. *Revista Direito e Práxis*, 9(3), 1794-1811.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Peneluc, M. C., Pinheiro, B. C. S., & Moradillo, E. F. (2018). Possíveis confluências filosóficas e pedagógicas entre a educação ambiental crítica ea Pedagogia Histórico-Crítica. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24(1), 157-173.

- Pereira, C. D. S. (2018). *Jovens com deficiência visual: trajetórias de vida e escolar, sonhos e projetos futuros*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília (UNB), Brasília-DF.
- Pinheiro, B. C. S. (2016). *Pedagogia histórico-crítica na formação de professores de ciências*. Curitiba: Apris.
- Pitano, S. C., & Noal, R. E. (2018). Cegueira e representação mental do conhecimento por conceitos comparação entre cegos congênitos e adquiridos. *Educação e Pesquisa*, 22(2), 128-137.
- Puga, L. F. (2016). Perspectivas históricas da educação do cego. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 823-826.
- Rey, Fernando Luis Gonzalez; Martínez, Mitjans. *A Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.
- Ribeiro, A. M. A. (2011). História oral brasileira: trajetória e perspectivas. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, ano 3, n. 6.
- Rios, D. R. (1999). *Minidicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: DCL.
- Rocha, L. F. R. (2018). *A influência dos mitos na educação de alunos cegos: percepções de professores e familiar*. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Especial), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Rodrigues, R. P. (2016). Movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos em segunda graduação (1990-2012). In: Lustosa, A. V. M. F.; Paixão, M. S. S. L. (2016). *Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva*. Teresina: EDUFPI.
- Rosado, M. B. Q. (2016). *Educação Especial no Piauí – 1968 a 1998: reflexões sobre sua história e memória*. Teresina: EDUFPI.
- Rozek, M., Martins, G. D. F., Silva, K. F. W., & Simon, M. S. (2020). Crenças e práticas de professores sobre a educação inclusiva. *Perspectiva*, 38(1), 1-22.

- Santos, R. A.; Mendonça, S. R. D.; Oliveira, M. A. C. (2015). Universitários Cegos: a visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores. *Revista e-Curriculum*, v. 13, n. 4, p. 888-907, out./dez.
- Santos, R. E. O. (2018). Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? *Horizontes*, 36(2), 45-56. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2.520>
- Saviani, D. (1992). *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3.ed. Campinas – SP: Cortez; Autores Associados, (Coleção Polêmicas do nosso tempo, vol. 40).
- Saviani, D. (2007) *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. 40.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, vol. 5).
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados. 11. ed. Campinas.
- Sawaia, B. (2011) (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 12 ed. Petrópolis: Vozes.
- Selau, B., & Damiani, M. F. (2016). A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotski: a ponta do iceberg. *Perspectiva*, 34(3), 861-879.
- Selau, B., Hammes, L. J., & Damiani, M. F. (2015). Direitos humanos e preconceito a cegos universitários brasileiros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(2), 103-116.
- Silva, E. S., de Miranda, M. G., Friede, R., Dusek, P. M., & Avelar, K. E. S. (2018). O deficiente visual e a educação inclusiva. *Semioses*, 12(4), 58-76.
- Silva, E. S., Miranda, M. G., Friede, R., Dusek, P. M., & Avelar, K. E. S. (2018). O deficiente visual e a educação inclusiva. *Semioses*, 12(4), 58-76.
- 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.

- Silva, P. R. (2010). Memória, história e cidadania. *Revista Cadernos do Ceom*, 23(32), 327-346.
- Simonelli, A. P.; Jackson Filho, J. M. (2017). Análise da inclusão de pessoas com deficiência no trabalho após 25 anos da lei de cotas: uma revisão da literatura. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 25, n. 4.
- Sousa-Lopes, M. C., & Rodrigues, M. J. (2015). A inclusão social da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Revista de estudios e investigación en Psicología y educación*, 018-022.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 13, 179-182.
- Souza, M. P. R. (2010). Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: *Casa do Psicólogo*.
- Souza, M. P., Silva, P. A. B., de França-Freitas, M. L. P., & Gatto, G. M. S. (2016). Habilidades sociais, interação social e a inclusão escolar de uma criança cega. *Revista Educação Especial*, 29(55), 323-336.
- Steimbach, A. A. (2008). O processo de ensino numa perspectiva histórico-crítica. *Revista Mundo Contemporâneo*, São Paulo, 1, 157-164.39
- Steimbach, A. A. (2016). O processo de ensino numa perspectiva histórico-crítica. Acesso em, 13(07).
- Tomizaki, K.; Carvalho-Silva, H. H.; Silva, M. G. V. (2016). Socialização política e politização entre famílias do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 935-954.
- Tourtier-Bonazzi, C. (1998). Arquivos: propostas metodológicas. In: Ferreira, M. M.; Amado, J. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca.

Veraszto, E. V.; Camargo, E. P.; Camargo, J. T. F.; Simon, F. O.; YamagutI, M. X.; Souza, A. M. M. (2018). Conceitualização em ciências por cegos congênitos: um estudo com professores e alunos do ensino médio regular. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 17, n. 3, p. 540-563.

Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas: V. Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (2010). *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. *Psicologia Usp*, São Paulo, 21 (4), 681-701.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPsi

Instruções: A pesquisa em questão trata-se de um estudo científico sobre as memórias sociais de pessoas cegas acerca de seus processos de escolarização. Desta forma, garantimos aos colaboradores que estes dados serão tratados, bem como o anonimato e a confidencialidade dos dados será resguardada.

Questionário Sociodemográfico

1- Idade: ____anos.

2- Sexo: Masculino Feminino

3- Escolaridade: Ensino Fundamental Incompleto Ensino Fundamental Completo
Ensino Médio Incompleto Ensino Médio Completo Ensino Superior Incompleto
Ensino Superior Completo

4- Tipo da Escola: Pública Privada

5 – Com qual idade iniciou os estudos? ____

6 – Com qual idade concluiu os estudos? ____

7 – Em qual ano iniciou e em qual ano concluiu sua escolarização?

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ENTREVISTA

EIXO I – Escolarização, processos de escolarização e aspectos positivos e negativos

3. Como foi ser aluno cego na escola?
4. Quais as lembranças que guarda do tempo que estudou? Dos professores? Dos colegas de escola? Dos funcionários do colégio?
5. Quais os aspectos positivos e negativos enfrentados no seu processo de escolarização?

EIXO II – Vida escolar e conquista de direitos escolares

- 1) Como ocorria sua locomoção dentro do ambiente escolar?
- 2) Houve a necessidade de luta pelo respeito aos seus direitos escolares, ao longo do seu processo de escolarização? Qual(is) direito(s)? Como ocorreu? Contou com a ajuda de alguém? Contou com ajuda de alguma organização?
- 3) Como foi feita a adaptação dos materiais escolares? Como era sua participação nas aulas fora da sala, como por exemplo Educação Física?

EIXO III – Família, atividades extracurriculares e aspectos influenciadores para o mundo do trabalho

- 1) Qual o papel da sua família no seu processo de escolarização?
- 2) Havia outras atividades na sua escola além das aulas regulares? Quais? Como era sua participação?
- 3) O que você aprendeu no colégio influenciou na escolha da(s) sua(s) atividade(s) profissional(is)? De que forma?

AGRADECEMOS PELA PARTICIPAÇÃO!

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO REIS VELLOSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título da pesquisa: *“TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE CEGOS PIAUIENSES E SUAS LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: ANÁLISES DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA”*

Pesquisador responsável: Geovane de Sousa Oliveira Filho

Instituição/Curso: UFPI/Campus Ministro Reis Velloso/Mestrado em Psicologia

Contatos: geovanefilho7@gmail.com

Eu, Geovane de Sousa Oliveira Filho, discente do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso, sob orientação do professor Dr. Fauston Negreiros, estou desenvolvendo uma pesquisa que se propõe a investigar memórias coletivas de pessoas cegas acerca de seus processos de escolarização. Dessa forma, gostaria de convidar você para participar desta pesquisa.

O objetivo do estudo é o de apreender memórias coletivas de pessoas cegas acerca de suas experiências de escolarização na mesorregião Norte do Piauí. A sua participação na pesquisa é totalmente gratuita e voluntária, e consiste em responder verbalmente a um questionário e uma entrevista acerca da temática. Será feito uso de um gravador de voz para o registro das informações prestadas, e para posterior análise dos dados. Os benefícios são os de contribuir para o estudo científico de um fenômeno pouco explorado, a saber a apreensão de memórias coletivas acerca da escolarização de pessoas cegas, o que pode implicar na melhoria de práticas docentes e nos processos educativos, assim como também na formação de outros profissionais, além de subsidiar informações para a produção e melhoria de políticas públicas de inclusão para a população cega no Brasil. Os possíveis riscos a que você poderá estar sujeito são mínimos, como: mal-estar, ansiedade, constrangimento, melancolia, tristeza. Caso sucedam tais riscos, a participação na pesquisa será interrompida imediatamente e o participante será encaminhado aos serviços de apoio psicossocial públicos ou privados da cidade de Parnaíba ou das demais cidades aonde serão realizadas as entrevistas, sem nenhum ônus financeiro ao participante. Além disso, caso sucedam fatores inesperados na coleta de dados, será respeitada a sua vontade e você poderá desistir do processo investigativo, e caso seja necessário o participante será devidamente indenizado.

Este estudo tem finalidades acadêmicas, portanto seus resultados serão publicados em eventos e revistas científicas, no entanto você não será identificado, ou seja, garantimos sigilo/anonimato da sua participação em nossa pesquisa. A qualquer momento, se assim desejar, você tem o direito de desistir do estudo, mesmo após já ter iniciado sua participação

no mesmo. Caso surjam eventuais dúvidas, os pesquisadores envolvidos poderão saná-las a qualquer momento, seja durante a condução do trabalho, ou mesmo posteriormente, por meio dos contatos deixados por elas. Por fim, é preciso ressaltar que você assinará duas vias deste termo, ficando uma com você e outra com o pesquisador responsável pelo estudo.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____, tendo sido satisfatoriamente informada (o) sobre a pesquisa TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE CEGOS PIAUIENSES E SUAS LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: ANÁLISES DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA, e todos os elementos anteriormente expostos, concordo em participar do estudo, com garantia de anonimato e sigilo. Estou ciente que as informações coletadas serão utilizadas para efeito de análise e divulgação científica e que posso retirar meu consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, informando minha decisão à pesquisadora, sem que isso acarrete nenhum prejuízo em minha vida pessoal ou profissional. Por fim, declaro ter conhecimento de que estou assinando duas vias, sendo uma da pesquisadora e a outra minha, de participante.

Local e Data: _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Geovane de Sousa Oliveira Filho
Pesquisador Responsável
Mestrando em Psicologia/UFPI
Email: geovanefilho7@gmail.com
Telefone: (86) 9 9469-6839

Prof. Dr. Fauston Negreiros
Pesquisador Assistente
Professor-Orientador/UFPI
E-mail: faustonnegreiros@ufpi.edu.br
Telefone: (86) 9 9987-4825

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550 - Teresina - PI. Telefone: 3237-2332. E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

APÊNDICE D – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 4.077.490

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1542089.pdf	19/05/2020 07:14:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	04tcle2020corrigido.pdf	19/05/2020 07:12:31	GEOVANE DE SOUSA OLIVEIRA FILHO	Aceito
Outros	curriculolattesassistente.PDF	29/04/2020 12:46:22	GEOVANE DE SOUSA OLIVEIRA FILHO	Aceito
Outros	curriculolattesresponsavel.PDF	29/04/2020 12:45:45	GEOVANE DE SOUSA OLIVEIRA FILHO	Aceito
Outros	01cartadeencaminhamentonova2020.pdf	29/04/2020 12:17:36	GEOVANE DE SOUSA OLIVEIRA FILHO	Aceito
Outros	03termodeconfidencialidade2020.pdf	29/04/2020 12:12:37	GEOVANE DE SOUSA OLIVEIRA FILHO	Aceito
Outros	08resumoedesenho2020.pdf	24/04/2020 18:39:04	GEOVANE DE SOUSA OLIVEIRA FILHO	Aceito
Outros	07questionario2020.pdf	24/04/2020 18:36:59	GEOVANE DE SOUSA OLIVEIRA FILHO	Aceito
Outros	05autorizacaoinstitutional.pdf	24/04/2020 18:36:36	GEOVANE DE SOUSA OLIVEIRA FILHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	09projetedepesquisa2020.pdf	24/04/2020 18:33:05	GEOVANE DE SOUSA OLIVEIRA FILHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	02declaracaodospesquisadores2020.pdf	24/04/2020 18:32:08	GEOVANE DE SOUSA OLIVEIRA FILHO	Aceito
Cronograma	06cronograma2020.pdf	24/04/2020 18:31:33	GEOVANE DE SOUSA OLIVEIRA FILHO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinad.pdf	24/04/2020 18:19:21	GEOVANE DE SOUSA OLIVEIRA FILHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

Página 07 de 08



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 4.077.490

Não

TERESINA, 09 de Junho de 2020

Assinado por:
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

Página 08 de 08