



SEÇÃO RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

À margem da luz, no centro da luta: a caminhada de uma mulher cega no sudeste de Goiás

On the margins of light, at the center of the struggle: the journey of a blind woman from southeastern Goiás

Renata Vicente Izidoro¹
Cláudia Tavares do Amaral²

RESUMO

O presente artigo, intitulado “À margem da luz, no centro da luta: a caminhada de uma mulher cega do sudeste de Goiás”, consiste em um relato de experiência baseado na trajetória acadêmica e escolar de uma mulher cega, refletindo sobre as diversas formas de discriminação enfrentadas ao longo de sua formação. O estudo é um recorte da dissertação de mestrado (Izidoro, 2020) defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão e tem como objetivo analisar os desafios vivenciados, sejam eles lícitos ou ilícitos, e as estratégias utilizadas até a conquista do título de Mestre em Educação no ano de 2020. A pesquisa foi conduzida sob a perspectiva da narrativa (Reis, 2023), permitindo que a autora revisite sua própria história com um olhar crítico e reflexivo. O texto propõe uma leitura distanciada e, ao mesmo tempo, íntima da trajetória acadêmica, promovendo uma nova compreensão sobre os desafios da inclusão. Os resultados apontam que, apesar dos avanços nas políticas inclusivas, ainda há barreiras significativas que dificultam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na escola e no Ensino Superior, principalmente na pós-graduação. Conclui-se, portanto, que a superação da discriminação ilícita não se trata apenas de um esforço individual, mas de uma busca coletiva pela efetivação da dignidade da pessoa humana enquanto fundamento republicano.

Palavras-chave: Discriminação. Inclusão. Educação. Mulher Cega. Superação.

ABSTRACT

This paper, entitled “On the margins of light, at the center of the struggle: the journey of a blind woman from southeastern Goiás”, consists of an experience report based on the academic and educational trajectory of a blind woman, and it reflects on the various forms of discrimination she faced throughout her education. The study is an excerpt from the master’s thesis (Izidoro, 2020) defended within the scope of the Graduate Program in Education at the Federal University of Catalão and aims to analyze the challenges experienced, whether lawful or unlawful, and the strategies employed until the achievement of the Master’s degree in Education in 2020. The research was conducted

1 Professora efetiva do município de Catalão – GO.
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8338-8113>.
E-mail: renatinhavicente2017@gmail.com.

2 Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).
Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2859-9353>.
E-mail: claudia.amaral@ufcat.edu.br.



from a narrative perspective (Reis, 2023), allowing the author to revisit her own history with a critical and reflective eye. The text proposes a distanced yet intimate reading of the academic trajectory, promoting a new understanding of the challenges of inclusion. The results indicate that, despite advances in inclusive policies, there are still significant barriers that hinder the access and retention of people with disabilities in school and higher education, especially in graduate programs. This study shows, then, that overcoming unlawful discrimination is not only an individual effort, but a collective quest for the realization of human dignity as a republican foundation.

Keywords: Discrimination. Inclusion. Education. Blind Women. Overcoming.

Introdução

Em *Os Irmãos Karamázov*, Dostoiévski (2012) estabelece, via romance, diversas chamadas a nos convidar a refletir sobre o estar no mundo ao tematizar a liberdade, a dúvida, a fé e a essência da maldade num enredo desenvolvido numa família conturbada. Isso, em síntese, nos faz lembrar que a vida humana é complexa e saturada de imperfeições, acasos e precariedade. E tal inacabamento contrasta com a ideia de que o homem teria como vetor a aptidão de avançar no trato individual e coletivo, sendo os atos do mundo da vida boa concatenação de ações rumo à felicidade (Rousseau, 1995; 1999).

Todavia, em que pese o ideário desse contratualista, outros filósofos de seu tempo assimilaram compreensões distintas sobre a imperfeição decorrente da natureza *homo homini lupus*. Ante as adversidades e defeitos das sociedades – enraizados na cultura enquanto lente pela qual enxergamos o mundo –, vimos que ter ou não posses, corpos sadios e acesso a bens culturais interfere significativamente no amanhã, no projeto de sociedade, de modo que a educação, conforme infere Boto (2010), opera como espécie de credencial para a vida adulta letrada.

A complexidade torna-se maior quando esse passaporte é pensado para sujeitos homogêneos, desconsiderando que a sociedade é formada também por pessoas com algum tipo de deficiência, cuja educação foi objeto de estudos sistematizados como de Januzzi (2004), Kassar (1999) e Mazzotta (2005).

A história da educação nos mostra que a inclusão de cegos no Brasil foi movimento tardio numa lógica que parte da ideia de que a incapacidade de aprender decorre de um óbice físico que, por sua vez, contamina a mente; ideia somada, ainda, à de que aqueles seriam supostamente sujeitos imprestáveis ao trabalho e vida normal, mesmo com adaptações. Nesse sentido, quando pensamos em discriminação, em que pesem os avanços, a situação atual – de negar vigência aos direitos fundamentais, ante dificuldades para sua efetivação – é produto de longa construção social (Januzzi, 2004).



Diante dessa complexidade em nosso expediente, consideramos que o gênero memorial também nos ajuda a iluminar um percurso, sem esquecer, porém, que “A memória é um fenômeno sempre atual, um vínculo vivido no presente eterno, enquanto a História é uma representação do passado [...]” (Nora, 1993, p. 12). Nesse sentido, o presente artigo busca apresentar elementos sobre os desafios concretos de uma pessoa com deficiência, em sua trajetória formativa, considerando que as noções teóricas sobre a educação especial de algum modo atravessam este relato.

2 Caminhos de inclusão: memórias e apontamentos teóricos

Por que foi que cegámos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão,
Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegamos, penso que estamos cegos,
Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem (Saramago, 1995, p. 310).

Este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre as diferentes formas de discriminação — ora lícitas, ora ilícitas — vivenciadas ao longo da trajetória escolar e acadêmica de uma estudante cega, primeira autora deste texto, que obteve o diploma de mestrado em Educação. Por essa razão, o relato será redigido em primeira pessoa do singular, mantendo, contudo, a coautoria da orientadora do mestrado, que, em colaboração com a primeira autora, contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho.

Este relato foi elaborado nos moldes da pesquisa narrativa, visto que esta

[...] é fundamental no processo de ampliação do presente, pois precisamos contar as histórias de nossas experiências de forma que nos possibilite refletir sobre elas e ampliá-las, pois as narrativas reúnem e organizam os acontecimentos da existência, dando sentido às histórias de vida que são heterogêneas e polissêmicas (Reis, 2023, p. 1).

Faço coro com a rapariga de óculos escuros do romance *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago: “dentro de nós há uma coisa que não tem nome, esta coisa é o que somos” (Saramago, 1995, p. 262).

Cega de nascença dos dois olhos – CID (Classificação Internacional de Doenças) H 54 –, adentrei em uma escola do ensino regular da cidade de Goiandira (GO), e desde criança deparei-me com as mais diversas dificuldades. Essa escola não tinha acessibilidade para receber pessoas com deficiência; independente da deficiência, éramos segregadas em uma sala e separadas das crianças sem deficiência. Os professores viram-se com um problema nas mãos: “o que fazer diante de tanta diferença num mesmo espaço?”. Por isso tiveram que se reinventar, buscar uma forma de adaptar materiais pedagógicos e, no meu caso, de lidar com uma criança cega que precisava ser alfabetizada.



Muitos colegas recortavam letras e as colavam em meu caderno, formando sílabas e palavras, permitindo-me interagir com o alfabeto e compreender o processo de leitura. Foi um desafio significativo. Ao longo da minha trajetória escolar, tive diversos professores, porém nem todos demonstravam o mesmo compromisso com o meu aprendizado. Como consequência, grande parte do tempo em sala de aula era dedicada apenas à escuta, sem o suporte necessário para que eu pudesse participar ativamente, em igualdade de condições com os demais alunos. Certa vez, uma professora disse: “Você dá trabalho desse jeito porque é cega, deveria ficar em casa. Além de ser cega, atrapalha os colegas, pois preciso parar a aula para lhe dar atenção”. Qual seria a finalidade da escola para mim? E, tomando as palavras de Charlot (1996, p. 49), “[...] que sentido tem para a criança o fato de ir à escola e de aprender as coisas? O que a mobiliza no campo escolar e o que a incita a estudar?”.

O *bullying* constante, ainda que na época não fosse compreendido com a concepção atual, não se tornou um fator de acomodação, mas sim um impulso para enfrentar os obstáculos e persistir na busca pelo Ensino Superior. Essa experiência remete à reflexão de Silva (2006, p. 427), que elucida que “o corpo marcado pela deficiência, por ser disforme ou fora dos padrões”, é frequentemente associado à ideia de imperfeição humana, uma vez que vivemos em uma sociedade que “cultua o corpo útil e aparentemente saudável”. Nesse contexto, as pessoas com deficiência acabam sendo automaticamente vinculadas a uma identidade humana cuja característica em destaque é a imperfeição.

Embora não tivesse conhecimento do texto normativo, já me era transmitido, por aqueles que se mobilizavam para que eu prosseguisse na formação escolar, o princípio estabelecido no artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), que assegura a igualdade perante a lei a todos, independentemente de sua condição (Brasil, 1988). Nesse sentido, minha busca incansável pela continuidade dos estudos nunca cessou.

A educação envolve múltiplos processos formativos, que ocorrem em diferentes instâncias e momentos da vida. Por essa razão, o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) estabelece que “a educação, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Chegar até esse estágio de vida não foi uma tarefa fácil. Foi necessário superar inúmeros desafios para vencer as barreiras impostas pela discriminação, que nem sempre pode ser classificada como negativa, tal como elucida Cruz (2009, p. 15):

[...] Muitas vezes, estabelecer uma diferença, distinguir ou separar é necessário e indispensável para a garantia do próprio princípio da isonomia, isto é, para que a noção de igualdade atenda as exigências do princípio da dignidade humana e da produção discursiva (com argumentos racionais de convencimento) do Direito.



De acordo com esse autor, a discriminação pode ser uma forma de exclusão ou meio de distinção baseada em critérios preferenciais – como raça, cor da pele, origem nacional ou étnica, gênero, idade, religião ou deficiência – que tenha o objetivo de aniquilar ou lesar o reconhecimento dos direitos humanos, em condições de igualdade, no âmbito civil, social e político. Mas, para ele, há dois tipos de discriminação: discriminação lícita e discriminação ilícita. A lícita pode ser compreendida como equidade, corroborando com que Santos (2003, p. 56) já afirmava: “[...] temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Para esclarecer o termo discriminação legítima e lícita, Cruz (2009) traz como exemplo a não contratação de uma pessoa com deficiência visual para ser piloto de avião. Diferentemente desse caso, a discriminação será ilícita quando se tratar de “[...] uma conduta humana (ação ou omissão) que viola os direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros” (Cruz, 2009, p. 29).

Sendo assim, o autor (2009) defende que a discriminação ilícita acontece quando são utilizados critérios que não possuem justificativas plausíveis, que estão ancoradas em posicionamentos de senso comum que advêm da religião, da cultura ou do contexto social e que são repletas de preconceito negativo, que rotulam as pessoas ou seus coletivos a partir de suas características.

Dentre essas justificativas, Cruz (2009, p. 104) aponta o próprio termo deficiente, que traz um sentido reducionista da pessoa com deficiência. Segundo o professor e desembargador,

[...] esta palavra se associa na psicologia de massas à ideia de incapacidade, de dependente, de pedinte e de mendicância. O deficiente é aquele que a sociedade considera digno de pena, o inútil e inválido que necessita da ajuda dos outros. Isso quando as denominações não se aproximam da pilhéria, tais como “mongol”, “down”, “manquinho”, “ceguinho”, “aleijado” e “retardado mental”.

Esse sentido reducionista foi historicamente manifestado em relação aos deficientes visuais, sejam eles com cegueira ou baixa visão. Cruz (2009, p. 113) ainda dá exemplos de situações vivenciadas pelas pessoas com deficiência visual que demonstram a discriminação ilícita:

Inúmeras instituições bancárias exigem do deficiente visual, mesmo quando devidamente habilitado na leitura pelo braile, a constituição de procurador para a contratação dos serviços bancários, tais como o uso de cartões magnéticos ou de cheques, equiparando-os a um incapaz, que necessita de assistência na prática de atos jurídicos. Este é um dos muitos exemplos do sofrimento em face de condutas discriminatórias que sofre a pessoa portadora de deficiência [sic].



Nesse exemplo, pode-se perceber que, na tentativa de proteger esses indivíduos de quem tem má intenção e quer se aproveitar da fragilidade deles, as instituições bancárias tendem a incapacitá-los. Obviamente, as pessoas com deficiência visual que possuem déficit cognitivo e necessitam de tutela ou curatela devem ser assistidas, sendo necessária a formalização dessa necessidade nos órgãos competentes (Brasil, 2015). Todavia, as pessoas com deficiência visual não podem ser classificadas como incapazes somente por causa dessa deficiência, pois elas possuem discernimento e são responsáveis pelos seus atos.

É importante ter essa diferenciação da discriminação bem definida, haja vista que a discriminação que vivenciei foi, em sua maioria, ilícita. Enfrentei diversos obstáculos ao longo da educação básica, e uma das minhas primeiras conquistas ocorreu quando uma professora da rede estadual de ensino — atualmente pesquisadora na área de inclusão e docente do ensino superior em Catalão (GO) — interveio para garantir minha matrícula na etapa correspondente à atual segunda série do Ensino Fundamental. Na ocasião, a professora questionou a escola: *“Vocês esperarão que ela enxergue para efetivar sua matrícula na rede regular de ensino?”*. Diante dessa argumentação, ela exigiu minha imediata matrícula e o acesso ao processo de alfabetização em braille, sistema de escrita específico para pessoas cegas.

Sendo cega total dos dois olhos, minha alfabetização foi marcada por dificuldades, vivenciadas e identificadas tanto por mim quanto por minha professora. A escassez de materiais específicos, como reglete, punção e folhas apropriadas, impôs desafios adicionais. Para contornar essa limitação, minha professora precisou confeccionar materiais pedagógicos alternativos, utilizando isopor, papel sulfite dobrado para adquirir a espessura adequada ao braille e cliques, possibilitando, assim, meu processo de alfabetização.

Ainda que, naquele momento, eu não tivesse conhecimento dos marcos legais, a exigência da professora fundamentava-se no disposto no inciso I do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que o ensino deve ser ministrado com base em princípios essenciais, entre eles a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Dessa forma, sua atuação representou não apenas um ato de inclusão, mas a garantia do cumprimento de um direito fundamental.

Após alguns meses, recebi, do sistema educacional, todo o material necessário para a escrita em braille, incluindo reglete, punção e papel específico, além do *soroban*, utilizado para cálculos matemáticos. Entretanto, durante meu processo de alfabetização, não tive acesso à máquina de datilografia braille, entrando em contato com essa tecnologia apenas no curso preparatório para o vestibular. Devido à introdução tardia desse recurso, não consegui me adaptar plenamente ao seu uso, optando por continuar utilizando a reglete.



Todo esse processo representou uma mudança significativa na minha construção da leitura e na compreensão das letras em alto relevo, que foram gradualmente substituídas pela percepção tátil dos pontos em braille. Essa adaptação exigiu um período de reabilitação, orientação e mobilidade. Enquanto cursava a segunda série do Ensino Fundamental na rede regular, simultaneamente, era alfabetizada no Sistema Braille no primeiro ano do ensino especial. Durante esse período, estudava no turno matutino na cidade de Catalão e, à tarde, deslocava-me até a cidade de Goiandira para continuar minha formação, percorrendo diariamente uma distância de 14 km entre os dois municípios.

Esse período foi marcado por desafios, pois eu não estava acostumada a sair de casa sozinha, e meus pais, preocupados com minha segurança, temiam essa jornada diária sem a presença deles. Ao longo da minha trajetória, passei por várias escolas, mas, devido à falta de acessibilidade no transporte, precisei optar pela continuidade dos estudos na educação regular em minha cidade, uma vez que já havia sido alfabetizada no Sistema Braille, visto que, para mim, tal como Trombetta e Pinto (2020, p. 13) expressam,

A escola é no fazer e saber, elaboração expressa pela voz de ambas, um lugar de transcendência e mobilidade social, que tem a potência de viabilizar um projeto de mulher e profissional que se encontra em curso e que só tem razão de ser como futuro que inunda o presente, tornando cada ação e atividade realizadora de seu ser, ainda que, ao longo do caminho, as adversidades se imponham como desprazer, dificuldade, angústia, medo e insegurança. Esse é o enfrentamento de toda uma vida comum, mas que se impõe de maneira bela, pela realização de um projeto de escolaridade com sentido em si mesmo.

Infelizmente, persiste a ideia de que uma pessoa cega precisa constantemente provar sua capacidade de realizar determinadas tarefas, e comigo não foi diferente. Determinada a ampliar minhas habilidades, decidi matricular-me em um curso de datilografia. No entanto, tanto a professora quanto a diretora demonstraram surpresa diante do meu interesse e, inicialmente, recusaram minha matrícula. Com cordialidade, propuseram um teste: caso eu conseguisse datilografar e concluir todo o módulo com êxito, minha matrícula seria efetivada e eu receberia o certificado de conclusão. Encarei o desafio com coragem e determinação e, ao superar essa etapa e receber meu certificado, senti-me ainda mais motivada a continuar minha jornada acadêmica.

Ao concluir a 8ª série do Ensino Fundamental, tomei consciência de que minha trajetória educacional estava apenas começando e de que, apesar dos inúmeros desafios que surgiriam, nenhum deles seria motivo para desistência. O ingresso no Ensino Médio representou mais uma etapa desafiadora, especialmente em disciplinas como Química, Física e Biologia, que foram uma descoberta tanto para mim quanto para os professores. Diante da ausência de materiais adaptados para alunos cegos, os docentes desenvolveram estratégias pedagógicas,



como a criação de gráficos e ilustrações em alto relevo com cola, permitindo-me compreender e construir imagens mentais sobre os conteúdos abordados. Entretanto, por ter nascido cega, o processo de utilização do tato e da imaginação se mostrou mais complexo, uma vez que não possuo memória visual.

No ambiente escolar, as provas e avaliações eram aplicadas oralmente, pois, embora eu fosse alfabetizada em braille, a maioria dos professores desconhecia esse sistema de escrita. Todavia, uma experiência marcante ocorreu nos festivais de música promovidos por uma professora de inglês, que, ao reconhecer meu talento para o canto e para o violão, demonstrou interesse em aprender braille com o objetivo de me ensinar músicas em inglês. Estabelecemos, assim, um acordo: eu ministrava aulas de braille para ela, e, em troca, ela transcrevia as letras das músicas nesse sistema, possibilitando que eu as aprendesse e me apresentasse nos festivais.

Apesar de estudar em um ambiente inclusivo, eu ainda enfrentava barreiras atitudinais. Um exemplo disso ocorreu quando compartilhei com a turma meu desejo de prestar vestibular para o curso de Direito ao final do Ensino Médio. Embora a maioria dos professores tenha me incentivado, um deles manifestou uma postura extremamente preconceituosa, desencorajando minha escolha ao afirmar que se tratava de um sonho além das minhas capacidades. Argumentou, ainda, que, por se tratar de um curso pago, altamente concorrido e não ofertado em minha cidade, seria mais conveniente optar por outra formação. Além disso, acrescentou que eu deveria ter consciência de que não teria uma “babá” para me auxiliar constantemente. No entanto, essa atitude não abalou minha determinação. Com convicção, reforcei que a decisão sobre meu futuro acadêmico cabia exclusivamente a mim.

Ainda durante o Ensino Médio, tive a oportunidade de acessar um computador na escola, o que representou um avanço significativo em minha trajetória educacional. No contexto da tecnologia assistiva (TA), utilizei o programa de voz *DosVox*, um marco fundamental em minha vida. Embora apresentasse algumas limitações, o software possibilitou meu primeiro contato com aquele meio tecnológico, ampliando minhas possibilidades de aprendizagem.

Vinda de uma família humilde, eu não tinha condições financeiras para adquirir um computador próprio. No entanto, um amigo, reconhecendo meu potencial e acreditando em minha capacidade, presenteou-me com um. Esse gesto transformou minha experiência acadêmica, pois passei a utilizar o computador como ferramenta essencial para a realização das atividades escolares, aprimorando meu aprendizado e ampliando meu acesso ao conhecimento.

A finalização da educação básica marca um período de expectativa por parte dos estudantes acerca da continuidade das experiências de formação, bem como do ingresso no mercado de trabalho. Tal desfecho suscita abertura para novos projetos de vida e, ao mesmo tempo, revela as agruras de elaboração do



fechamento desse ciclo de vida: o fim da fase de adolescência para a entrada na vida adulta (Brandão; Mattos, 2020, p. 5).

E é nesse cenário de incertezas dos novos projetos de vida que, ao concluir o Ensino Médio, tive, mais uma vez, a satisfação de perceber que alguns professores acreditavam em minha capacidade. Considerando minha origem em uma família de baixa renda, fui agraciada com uma bolsa de estudos em um curso preparatório para o vestibular, oferecida pelo proprietário de um colégio particular em Catalão. Graças a essa oportunidade, em menos de um ano consegui ingressar no Ensino Superior, inicialmente no curso de Administração com habilitação em Marketing, que frequentei por um ano.

Durante esse período, constatei que as barreiras atitudinais e arquitetônicas no Ensino Superior eram ainda mais desafiadoras do que aquelas que já havia enfrentado. Embora a democratização do Ensino Superior estivesse em processo, na prática, a acessibilidade ainda era extremamente limitada. Meu acesso ao conhecimento foi dificultado pela ausência de materiais acessíveis, como livros em áudio, exemplares em braille, arquivos adaptados no formato *Portable Document Format* (PDF), apoio da monitoria para leitura e serviços de escriba, entre outros recursos essenciais. Diante desse cenário, minha permanência no curso tornou-se viável apenas com o auxílio dos colegas de sala, que organizavam grupos de estudo e realizavam leituras orais para facilitar minha compreensão dos conteúdos.

Apesar das discussões sobre acessibilidade, o conceito ainda me era desconhecido, pois não tinha pleno conhecimento das legislações e de sua aplicabilidade. A dificuldade tornou-se ainda mais evidente quando, em determinada ocasião, uma professora de Contabilidade afirmou que não tinha obrigação de esclarecer minhas dúvidas e que, caso eu realmente quisesse aprender, deveria levar alguém da minha família para auxiliá-la em sala de aula. Essa experiência me fez refletir profundamente e questionar meu percurso acadêmico. Perguntei-me: “O que estou fazendo aqui?”. E, naquele momento, reafirmei para mim mesma: “Este não é o curso que desejo cursar!”. Desde muito jovem, meu verdadeiro sonho era estudar Direito, e permanecer na graduação que eu cursava significaria abrir mão do que realmente me fascinava.

Dessa forma, no semestre seguinte, prestei vestibular para o curso de Direito. A prova exigiu grande esforço de interpretação, mas eu estava confiante, pois consegui responder todas as questões de maneira consistente. Como a instituição era privada, solicitei uma bolsa de estudos por meio da Organização das Voluntárias de Goiás (OVG) e fui contemplada. No entanto, o valor da mensalidade do curso superava o montante coberto pela bolsa, o que, por um momento, fez com que eu duvidasse de minha capacidade de arcar com os custos remanescentes. Ainda assim, decidi assinar o contrato da bolsa, movida pela convicção de que encontraria uma solução.



Ao receber a notícia de minha aprovação no vestibular, senti uma felicidade indescritível, pois finalmente poderia realizar o tão sonhado curso de Direito, consolidando um passo fundamental em minha trajetória acadêmica e profissional.

No primeiro dia do curso de Direito, deparei-me com os primeiros desafios. As aulas eram ministradas em diferentes blocos, distantes entre si, o que dificultava minha locomoção e acesso. Além disso, por estar aproveitando disciplinas da graduação anterior, inicialmente eu não tinha amigos que pudessem me auxiliar. A instituição, por sua vez, não oferecia acompanhamento pedagógico por meio de monitoria acadêmica. No entanto, por ser uma pessoa comunicativa, rapidamente me integrei às turmas das disciplinas que estava cursando, e essa convivência se tornou um dos principais incentivos para minha permanência no curso. Para acompanhar o conteúdo, eu gravava as aulas e participava ativamente de grupos de estudo organizados pelos colegas. Minhas dificuldades não foram muito diferentes das retratadas na pesquisa de Barros, Silva e Barros (2020), que buscaram conhecer as reais condições de inclusão da pessoa com deficiência visual no Ensino Superior.

Diante da dificuldade financeira para complementar o valor da mensalidade e adquirir os materiais necessários, busquei alternativas para gerar renda. A solução encontrada foi a venda de canetas personalizadas, atividade que desempenhei até o sétimo período com o apoio de meu pai. Percorríamos as cidades vizinhas para comercializar os produtos, mas essa atividade exigia um tempo considerável que poderia ser dedicado aos estudos. Nesse contexto, surgiu a oportunidade de um estágio remunerado na Prefeitura de Goiandira, proposta que aceitei imediatamente. Durante dois anos e meio, atuei como assessora jurídica, sob a supervisão de um advogado do município. Essa experiência não apenas me proporcionou um crescimento profissional significativo, mas também garantiu melhores condições para manter meu foco nos estudos até a conclusão da graduação.

Minha trajetória acadêmica foi constantemente marcada por desafios, entre eles o preconceito e as desigualdades estruturais que precisei enfrentar. Além de carregar o estigma da cegueira, como filha de mãe negra, sou considerada parda. Muitas vezes, fui vista como alguém incapaz de exercer uma profissão de forma plena, sendo sugerido que o caminho mais adequado para mim seria a aposentadoria por invalidez ou alguma forma de assistência social. Diante desse cenário, questiono: qual o verdadeiro propósito de cursar o Ensino Superior se, ao final, eu seria apenas mais uma pessoa subutilizada no mercado de trabalho? Seria o Ensino Superior apenas uma formalidade? A inclusão educacional existe apenas para cumprir estatísticas ou, de fato, garante oportunidades concretas de atuação profissional?

Internamente, concordo com a afirmação de Bahia (2009, p. 30), que destaca que “[...] desconstruir a referência do indivíduo com deficiência como incapaz, inválido, oneroso e



improdutivo é um dos grandes desafios das organizações”, reconhecendo que esse estigma é um dos principais obstáculos que enfrentei ao longo da minha formação.

Após a minha colação de grau, iniciei a busca por inserção no mercado de trabalho formal, mas não obtive êxito. Embora a Lei de Cotas assegure a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, sua efetivação, tanto no setor público quanto privado, continua sendo um desafio significativo.

Quando os responsáveis por um processo seletivo no qual me inscrevi, por exemplo, tomaram conhecimento da minha deficiência, recusaram-se a analisar meu currículo. Ao tentar me informar sobre o dia e o local da prova, fui informada de que não havia sido recebido meu currículo, o que me impediu de realizar a prova. Essa situação reflete argumentos, apresentados por Clemente e Shimono (2015, p. 7), de empresas para barrar a contratação de pessoas com deficiência, as justificativas são as de que: “[há] um número insuficiente de pessoas com deficiência para atender à lei”; essas pessoas não possuem capacitação profissional; “pessoas com deficiência não querem trabalhar porque têm medo de perder o benefício”; e que é preciso restringir os “postos de trabalho devido ao risco que representam para as pessoas com deficiência”.

Além disso, enfrentei outros “nãos” que não foram verbalizados diretamente, mas que se manifestaram nas consequências das situações. Diante disso, considerei a possibilidade de ingressar no serviço público, o que me ofereceria maior estabilidade e facilitaria a adaptação necessária para o desenvolvimento do meu trabalho, sem a perda do vínculo. No entanto, ao pesquisar sobre o sistema de cotas para pessoas cegas em concursos públicos, fui surpreendida ao descobrir que não existe a opção de inscrição para pessoas cegas, uma vez que, para esse fim, os cegos não são reconhecidos como pessoas com deficiência no ato da inscrição.

Embora as cotas sejam estabelecidas em concursos públicos, a maioria deles apenas oferece a opção para deficientes físicos. Dessa forma, ao se inscrever como deficiente físico, o deficiente visual tem seus exames reprovados, uma vez que os examinadores não o reconhecem como tal. Isso levanta a questão: como proceder, considerando que não existe uma opção específica para deficientes visuais no momento da inscrição? E como as cotas para pessoas com deficiência têm sido garantidas nesses concursos?

Ao realizar uma pesquisa informal para entender melhor esse cenário, percebi que as produções sobre cotas para pessoas com deficiência em concursos públicos são ainda incipientes. Essa constatação despertou meu interesse em investigar o seguinte problema de pesquisa: como se têm constituído as cotas para pessoas com deficiência em concursos públicos? Nessa direção, elaborei uma dissertação cujo objetivo geral era compreender esse questionamento.



O interesse em desenvolver esta pesquisa fundamentou-se em dois aspectos principais, ambos entrelaçados com minha experiência pessoal. O primeiro aspecto refere-se à minha vivência enquanto pessoa com deficiência, marcada pelo estigma social — um tema amplamente discutido por autores como Reis, Araújo e Glat (2019), que apontam o estigma como uma construção social que atribui características de inferioridade a grupos marginalizados, o que influencia diretamente a percepção e o tratamento das pessoas com deficiência. Esse estigma, no meu caso, não apenas me leva a refletir sobre minha própria superação, mas também sobre os desafios impostos pela sociedade para que eu e outros indivíduos com deficiência possamos acessar nossos direitos e exercer nossa cidadania.

Ademais, sou casada com uma pessoa cega e tenho um irmão também cego, o que amplia ainda mais minha compreensão sobre as dificuldades enfrentadas por indivíduos nessa condição. Ao refletir sobre essas experiências, é possível perceber a ligação entre a deficiência e as barreiras atitudinais e arquitetônicas que dificultam a plena inclusão social. Isso dialoga com a perspectiva de Pinto (2015) de que as deficiências não devem ser vistas apenas como características individuais, mas como uma construção social em que as barreiras físicas e sociais criam a desvantagem real.

O segundo aspecto está vinculado ao meu desejo de contribuir para a busca pelos direitos das minorias, uma ação que é inspirada na teoria dos direitos humanos e na luta pela inclusão. Em consonância com autores como Candau (2008), que defende uma redistribuição da justiça social e a importância de reconhecer as diferenças dentro de uma sociedade plural, acredito que a socialização da minha experiência pode ajudar a promover uma reflexão mais ampla e profunda sobre as desigualdades que ainda enfrentamos.

Considerações finais

A cegueira física não implica em cegueira mental. E o cego, como qualquer ser humano, tinha, como tem, o direito, de também poder participar dos grandes panoramas do conhecimento universal, através da cultura intelectual e científica, das conquistas do saber (São Paulo, 1947, v. I, p. 891-892).

O trecho acima transcrito foi extraído dos anais referentes à 79ª sessão ordinária da Assembleia Constituinte de São Paulo de 1947 – em ares de redemocratização –, que, segundo pesquisa de Santana (2025), demonstra a preocupação do deputado Arimondi Falconi com a educação especial, pois havia, no Brasil, apenas três espaços de alfabetização para cegos, localizados em Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo. O parlamentar ressaltou o esforço da professora paulista Lelia Vellini, que mesmo sem ajuda governamental exerceu protagonismo adicional e *sui generis* com a criação da Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização para Cegos, para além dos três já existentes.



Considerando a experiência, vivida e relatada, posta em contraponto com a teoria mobilizada neste artigo, percebemos quão atual é teor do discurso proferido na tribuna da Assembleia Legislativa de São Paulo de 1947, já que fica demonstrada a compressão, da qual partilhamos, de que a cegueira não constitui óbice para acesso aos bens culturais e produção de conhecimento.

Nisso, a ideia de que a cegueira física se estenderia à capacidade cognitiva opera para excluir. Frequentemente, a discriminação ilícita por parte da sociedade impede o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no mundo acadêmico e no mercado de trabalho. Tais atitudes são, em grande parte, fruto de um preconceito estrutural contra a pessoa com deficiência que se manifesta não apenas de forma explícita, mas também por meio de barreiras sociais e estruturais que dificultam a inclusão.

As ações afirmativas surgem, então, como forma de combater as desigualdades e pleitear por uma maior equidade na participação desses indivíduos em muitos espaços. Essa política fundamenta-se no princípio da razoabilidade, que sustenta que, embora todos sejam iguais perante a lei, as condições reais de acesso e participação nem sempre são as mesmas para todos. A razoabilidade implica que a igualdade de direitos e oportunidades deve ser alcançada por meio de medidas que considerem as especificidades e desigualdades históricas enfrentadas por determinados grupos, como no caso das pessoas com deficiência.

Ao compartilhar essas vivências, é possível problematizar as estruturas de poder que mantêm as pessoas com deficiência em condições de marginalização e invisibilidade, ao mesmo tempo em que se busca um diálogo mais inclusivo, capaz de transformar as práticas sociais e políticas em favor da equidade e da justiça social. Portanto, este relato busca não apenas descrever, mas também contribuir para a reflexão crítica sobre as questões relacionadas à deficiência, à inclusão e aos direitos das minorias.

Referências

- BAHIA, Melissa Santos. *Perspectivas para a inserção profissional de pessoas com deficiência: análise de uma experiência em curso na Bahia*. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Gestão Social) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- BARROS, Jorgea Tânia Amazonas; SILVA, Fabricio Valentim da; BARROS, Salomão Amazonas. Experiências cotidianas de um deficiente visual licenciando em Ciências e sua realidade inclusiva. *Revista Amazônida*, Manaus, AM, v. 5, n. 1, p. 1–17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29280/rappge.v5i1.8006>.
- BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. *Revista Portuguesa de Educação*, [Braga, Portugal], v. 23, n. 2, p. 35–72, 2010. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.13986>.



BRANDÃO, Márcia Maria Rodrigues Tabosa; MATTOS, Dayse Carla Rodrigues de Macedo. A afetividade no contexto de conclusão da educação básica. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 1–11, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.104982>.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, [Rio de Janeiro], v. 13, n. 37, p. 45–56, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Tradução de Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47–63, maio 1996.

CLEMENTE, Carlos Aparício; SHIMONO, Sumiko Oki. *Trabalho de pessoas com deficiência e lei de cotas: invisibilidade, resistência e qualidade da inclusão*. São Paulo: Edição dos Autores, 2015.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. *O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência*. Belo Horizonte: Arraes, 2009.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Os irmãos Karamázov*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2012.

IZIDORO, Renata Vicente. *Cotas para pessoas com deficiência em concursos públicos*. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, 2020.

JANUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7–28, dez. 1993.



PINTO, Paula Campos. Modelos de abordagem à deficiência: que implicações para as políticas públicas? *Ciências e Políticas Públicas*, [Lisboa, Portugal], v. 1, n. 1, p. 174–200, 2015. DOI: <https://doi.org/10.33167/2184-0644.CPP2015.VIN1/pp.174-200>.

REIS, Graça. A pesquisa narrativa como possibilidade de expansão do presente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, e123291, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236123291vs01>.

REIS, Joab Grana; ARAÚJO, Suéllen Melo; GLAT, Rosana. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, n. 32, p. 1–16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X33882>.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação* (1762). Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social: princípios do direito político* (1762). Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Clássicos).

SANTANA, Marco Antonio de. *A educação nos anais do processo legislativo da constituinte do estado de São Paulo de 1947*. 2025. 58 f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÃO PAULO. *Anais da Assembléia Constituinte de 1947*. São Paulo: Gráfica Siqueira, 1947. v. 1.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424–434, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300004>.

TROMBETTA, Elisangela Melnik; PINTO, Fabio Machado. Gênero, origem social e (auto)biografia: processos de formação e relação com a escolaridade. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 1–14, jan./jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.104518>.

Recebido em: 1.3.2025

Revisado em: 4.8.2025

Aprovado em: 24.9.2025