

Desafios e possibilidades de uma pessoa cega em atuação docente na Educação Básica: com a palavra, os alunos

Challenges and possibilities of a blind person in teaching performance in Basic Education: the students have the floor

Desafíos y posibilidades de una persona ciega en actuación docente en la Educación Básica: con la palabra, los estudiantes

Juliano Severo 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí – RS, Brasil.
juliano.severo@sou.unijui.edu.br

Maria Simone Vione Schwengber 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí – RS, Brasil.
simone@unijui.edu.br

Fabiana Lasta Beck Pires 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Panambi – RS, Brasil.
fabiana.pires@iffarroupilha.edu.br

Recebido em 02 de agosto de 2025
Aprovado em 22 de abril de 2026
Publicado em 29 de abril de 2026

RESUMO

Este trabalho origina-se em decorrência das vivências de um professor cego, sujeito que questiona as possibilidades de sua atuação docente. Nessas indagações, cria-se a pergunta norteadora deste artigo: Como alunos de uma escola do interior do Rio Grande do Sul se posicionam diante da experiência de terem um professor cego em um contexto que busca a inclusão de pessoas com deficiência? objetivando analisar como alunos de uma escola do interior do Rio Grande do Sul se posicionam e produzem sentidos acerca da docência de um professor cego, no contexto de discursos de inclusão, posto que a falta de acessibilidade de atuação profissional continua sendo o maior entrave da inclusão. A metodologia baseou-se em uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, cujo material empírico foi produzido a partir das experiências do professor junto com os alunos que perpassaram sua trajetória profissional. Os dados produzidos deram espaço a categorias de análise, que, em diferentes dimensões, como a acessibilidade e alteridade, demonstraram que ter um professor cego em sala de aula não só é possível, mas necessário. Além da importância dos rompimentos de preconceitos e estigmas em torno dessa

população, a presença de um professor cego reforça o valor da representatividade para impulsionar outros sujeitos na mesma condição.

Palavras-chave: Inclusão; Profissão Docente; Deficiência Visual.

ABSTRACT

This work originates from the experiences of a blind teacher, a subject who questions the possibilities of his teaching practice. From these inquiries, the guiding question of this article emerges: How do students from a school in the countryside of Rio Grande do Sul position themselves regarding the experience of having a blind teacher in a context that seeks the inclusion of people with disabilities? The objective is to analyze how students from a school in the countryside of Rio Grande do Sul position themselves and produce meanings about the teaching of a blind teacher within the context of inclusion discourses, given that the lack of professional accessibility remains the greatest obstacle to inclusion. The methodology was based on field research with a qualitative approach, and the empirical material was produced based on the teacher's experiences with the students who were part of his professional journey. The data produced led to categories of analysis which, across different dimensions, such as accessibility and alterity, demonstrated that having a blind teacher in the classroom is not only possible but necessary. In addition to the importance of breaking down prejudices and stigmas surrounding this population, the presence of a blind teacher reinforces the value of representation in empowering other individuals with the same condition.

Keywords: Inclusion; Teaching Profession; Visual Impairment.

RESUMEN

Este trabajo se origina a raíz de las vivencias de un profesor ciego, sujeto que cuestiona las posibilidades de su actuación docente. En esas indagaciones, surge la pregunta orientadora de este artículo: ¿Cómo se posicionan los alumnos de una escuela del interior de Rio Grande do Sul ante la experiencia de tener un profesor ciego en un contexto que busca la inclusión de personas con discapacidad? El objetivo es analizar cómo los alumnos de una escuela del interior de Rio Grande do Sul se posicionan y producen sentidos acerca de la docencia de un profesor ciego, en el contexto de los discursos de inclusión, dado que la falta de accesibilidad en el desempeño profesional sigue siendo el mayor obstáculo para la inclusión. La metodología se basó en una investigación de campo, con un enfoque cualitativo, cuyo material empírico se produjo a partir de las experiencias del profesor junto con los estudiantes que formaron parte de su trayectoria profesional. Los datos producidos dieron lugar a categorías de análisis que, en diferentes dimensiones como la accesibilidad y la alteridad, demostraron que tener un profesor ciego en el aula no solo es posible, sino también necesario. Además de la importancia de romper los prejuicios y estigmas en torno a esta población, la presencia de un profesor ciego refuerza el valor de la representatividad para motivar a otras personas en la misma condición.

Palabras clave: Inclusion; Profesión Docente; Discapacidad Visual.

Introdução

Ser uma pessoa cega na sociedade em que vivemos é um desafio, tanto nas atividades de vida cotidiana, como caminhar na rua, quanto em situações mais complexas, como ingresso e permanência no mercado de trabalho e nos níveis de educação formal (Ensinos Básico e Superior). Hipotetiza-se que as situações supracitadas podem estar relacionadas ao fato de o Brasil ser iniciante no processo de inclusão, uma vez que estamos em transição da fase integracionista para a inclusiva desde o final do século 20 (Sasaki, 2010).

No que se refere à educação, pode-se perceber inúmeras fragilidades no processo de inclusão, observando-se semelhanças no mercado de trabalho. Sendo assim, quando falamos em professores com deficiência, falamos de um profissional que permeia ambas as situações, possibilitando inferir que as fragilidades se somam e as dificuldades são agravadas. Então, é de suma importância que sejam buscadas formas de mitigar essas condições para que seja possibilitado o ingresso e a permanência desses profissionais em sua área de atuação.

Dentre as diferentes formas para atingir essa proposição, destaca-se a pesquisa, ferramenta que contribui para que os profissionais que estão se inserindo possam buscar o aporte que necessitam para atingir êxito na sua carreira. As referências, contudo, são escassas e, ademais, o ínfimo material existente que versa sobre a temática retrata, em sua maioria, a posição do professor vidente lecionando para sujeitos cegos.

Assim, a temática investigada reporta-se à problematização dos desafios e possibilidades de um professor cego em devir docente, considerando sua trajetória pessoal articulada aos processos históricos no qual a população com deficiência constituiu-se e se constitui até a atualidade. Afinal as marcas da violência sobre esses sujeitos foram construídas ao longo de centenas de anos, deixando sinais profundos na história, que começam a ser questionadas somente no século 21.

Para traçar a relação do trabalho docente com o sujeito aqui em questão, o qual é um dos autores deste estudo, vale iniciar informando que sua deficiência não nasceu consigo, mas, sim, foi adquirida ao longo da vida. Tal situação suscitou o gosto por interações sociais, e, a partir de então, ele buscou as duas melhores formas de contemplar sua vontade: trabalho e estudos. Trabalhar sendo uma pessoa com deficiência, entretanto, é uma árdua tarefa, pois o mercado de trabalho em um município situado no interior do Rio Grande do Sul ainda busca se ajustar ao processo de inclusão. Buscou, portanto, a educação, ingressando no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, *Campus* Panambi, delineando um itinerário formativo no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Consequentemente, ser uma pessoa cega nesse contexto de discência e docência constitui-se em um imenso desafio, pois as referências de discente e docente geralmente são as de pessoas sem nenhuma deficiência. Então, quando chegou no espaço de formação inicial de professores, questionou: “Como fazer isso se os professores e colegas são todos videntes”? Sendo assim, a partir desse momento procurou referências tanto em trabalhos acadêmicos (artigos e livros) quanto em relatos de pessoas que estivessem na mesma condição e viveram experiências semelhantes.

Nessa busca por bibliografias de apoio deparou-se com a escassez de material acadêmico norteador, fazendo-lhe refletir sobre a ausência de pessoas cegas realizando pesquisas na área e não ocupando tais espaços na docência.

Diante dessa situação, emergiu o questionamento: “Será possível permanecer nesse lugar, posto que não se encontram inspirações nem aporte”? Esse questionamento foi somente o primeiro de muitos que ainda viriam ao longo da formação. Outros questionamentos surgiram quando ingressou no Programa de Residência Pedagógica¹, os quais envolviam a atuação profissional do professor: “Como um professor cego ministra aulas? Como um professor cego realiza uma atividade avaliativa? Como um professor cego ocupa o espaço de uma escola pública, afinal a acessibilidade continua sendo o maior entrave da inclusão?” Essas perguntas fizeram-no questionar acerca de suas potencialidades e possibilidades, mas, por já ter passado da metade do curso, não seria agora que desistiria.

Em decorrência de todos os questionamentos problematizados nos parágrafos anteriores, a única possibilidade de escrita seria essa – que pudesse contribuir com outros professores em formação que se encontram na mesma condição do sujeito aqui enfatizado – além, é claro, de contribuir com professores da academia que encontram discentes com deficiência em seu caminho e, com este trabalho, percebam e os auxiliem em seus processos formativos. Quiçá esses estudos inspirem e motivem outras pessoas cegas a trilharem os caminhos profissionais da docência e essa prática torne-se um lugar comum.

Cabe destacar que este estudo não se constitui em um manual para docentes cegos; é apenas uma forma de representar a população cega que ocupa espaços que ainda não são comuns, inspirando e estimulando pessoas que estiverem passando por processos análogos. Aqui, portanto, você encontrará problematizações acerca das vivências de uma pessoa cega na docência, assim como a perspectiva dos estudantes, com a intenção de buscar responder à problemática: Como alunos de uma escola do interior do Rio Grande do Sul se posicionam diante da experiência de terem um professor cego em um contexto que busca a inclusão de pessoas com deficiência?

Nesse contexto, a fim de ser possível encontrar uma resposta para a problematização manifestada no parágrafo anterior, o objetivo do trabalho é analisar como alunos de uma escola do interior do Rio Grande do Sul se posicionam e

produzem sentidos acerca da docência de um professor cego, no contexto de discursos de inclusão. Para tal, este texto ancora-se, principalmente, nas falas dos alunos que perpassaram o caminho profissional de um de seus autores, além de textos legais e teóricos das temáticas profissional docente e inclusão da pessoa com deficiência.

Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa de campo, cuja metodologia utilizada não busca quantificar os resultados obtidos no questionário efetuado, pois, em consonância com Gil (2002), a intenção é problematizar as respostas e questionar as possibilidades de termos professores cegos em sala de aula, trazendo a perspectiva dos sujeitos que cruzaram esse caminho, ao encontro das proposições da abordagem qualitativa.

O *locus* da pesquisa de campo foi a escola na qual o residente ministrou suas aulas, localizada em um município no interior do Estado do Rio Grande do Sul, em um bairro residencial, durante os módulos I, II e III, do Programa Residência Pedagógica, totalizando 120 horas frente à turma, divididas assim: no primeiro módulo, o residente ministrou 40 horas no Ensino Fundamental, anos finais; no segundo módulo 20 horas no Ensino Fundamental, anos finais e 20 no Ensino Médio; no terceiro módulo 40 horas de Ensino Médio, todas dentro de turmas do ensino regular. As aulas foram ministradas nos componentes de Ciências Naturais no Ensino Fundamental e Física e Biologia no Ensino Médio.

A pesquisa teve como sujeitos os participantes da sua trajetória acadêmica; estudantes das turmas em que foi realizada a regência: 26 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental no componente de Ciências Naturais, 23 estudantes do 1º ano do Ensino Médio no componente de Biologia, 2 turmas de 2º ano do Ensino Médio, totalizando 24 estudantes, no componente de Física, e 26 estudantes do 3º do Ensino Médio no componente de Biologia.

Instrumentos Para a produção de dados

Para a produção dos dados utilizou-se um questionário que continha as seguintes questões: 1. Você considera que ter aula com um professor cego foi diferente de ter aula com professores que enxergam? 2. Analisando as aulas do professor Juliano, você considera que seria possível ter mais professores cegos lecionando nas escolas; 3. Você considera que os métodos de ensino utilizados pelo professor Juliano prejudicam seu aprendizado? e 4. Você considera que a forma como a escola está planejada hoje oportuniza que professores cegos ocupem o seu espaço? Todas as perguntas eram mistas e continham as alternativas sim e não, sucedidas de um espaço para que pudessem explicar a escolha. As perguntas versaram sobre metodologias utilizadas, dinâmicas de sala de aula e a opinião deles sobre a possibilidade de terem professores cegos ocupando espaços na escola.

O questionário foi realizado por meio do Google Formulários, sendo o *link* enviado no grupo de *WhatsApp* de cada uma das turmas no mês de setembro de 2023. Antecedendo o questionário, todos os estudantes tiveram a opção de aceitar ou não participar da pesquisa. Já o termo de assentimento foi assinado pelos pais durante a matrícula do estudante na escola, sendo opcional aceitar ou não. Além do questionário, foi realizada a análise de documentos legais, principalmente a lei nº 13.146, de 2015 (Brasil, 2015), para posterior triangulações de dados.

Análise dos dados

Os dados retornados via questionário foram analisados à luz do procedimento do método hermenêutico-dialético proposto por Minayo (1992), buscando a interpretação qualitativa e pautando-se em três fases: 1) organização e ordenação dos dados; 2) classificação dos dados observados; e 3) análise minuciosa dos resultados, a qual resultou em categorias empíricas, advindas das respostas dos estudantes. A hermenêutica dialética combina a interpretação de significados (hermenêutica) com a análise de contradições e contextos sociais (dialética). Trata-se de encontrar núcleos de sentidos presentes nas falas dos sujeitos.

Discussão dos resultados à luz do referencial teórico

O questionário foi enviado para 67 estudantes; destes, 63 aceitaram participar da pesquisa, e desse quantitativo foram utilizadas respostas de 22 participantes. Devido ao elevado número de integrantes da pesquisa, utilizou-se apenas as respostas que corroboraram os objetivos, desclassificando aquelas que eram apenas elogios ao professor ou comparações com os outros docentes da escola. A partir disso, os dados foram organizados em duas categorias empíricas, subdivididas em cinco menores, orientadas pelas respostas dos sujeitos ao questionário, como ilustra o Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de análise.

CATEGORIAS EMPÍRICAS	
1. ACESSIBILIDADE 1.1 Acessibilidade arquitetônica 1.2 Acessibilidade metodológica 1.3 Acessibilidade atitudinal	2. INCLUSÃO E ALTERIDADE 2.1 A influência da cegueira na educação 2.2 Possibilidade de docentes cegos

Fonte: autores (2025).

A fim de preservar a identidade dos sujeitos, os seus nomes foram trocados pelo gênero de serpentes mundiais (área de interesse do autor dentro da biologia), conforme mostra o Quadro 2. Além disso, a disposição deles no Quadro foi feita de acordo com a sua apresentação no texto e não por ordem crescente ou decrescente.

Quadro 2 – Relação de sujeitos e seus codinomes

ESTUDANTE	CODINOME	ESTUDANTE	CODINOME
Sujeito 7	Epicrates	Sujeito 19	<i>Liphis</i>
Sujeito 67	Corallus	Sujeito 62	<i>Naja</i>
Sujeito 65	Pítton	Sujeito 54	<i>Micrurus</i>
Sujeito 15	Eunectes	Sujeito 47	<i>Dendroaspis</i>
Sujeito 18	Spilotes	Sujeito 55	<i>Oxyuranus</i>
Sujeito 21	Chironius	Sujeito 52	<i>Crotalus</i>
Sujeito 38	Tantilla	Sujeito 60	<i>Bothrocophias</i>
Sujeito 58	Mastigodryas	Sujeito 63	<i>Bothriopsis</i>
Sujeito 49	Xenodon	Sujeito 05	<i>Lachesis</i>
Sujeito 40	Helicops	Sujeito 11	<i>Ophiophagus</i>
Sujeito 25	Erythrolamprus	Sujeito 20	<i>Hydrophis</i>
Sujeito 59	Bothrops		

Fonte: autores (2025).

Categoria 1: Acessibilidade

Nesta categoria busca-se refletir sobre a acessibilidade encontrada nos espaços de educação formal. Antes disso, porém, cabe retomar o conceito de acessibilidade respaldado em documentos legais. Acessibilidade e inclusão social são dois conceitos que estão intrinsecamente relacionados. A acessibilidade, pautada no senso comum, parece reportar-se a aspectos referentes ao uso dos espaços físicos, entretanto, concebida de maneira mais ampla, ela refere-se ao conjunto de possibilidades para a transposição de barreiras para a efetiva participação de pessoas com deficiência nos vários âmbitos da vida social.

Por isso, há leis específicas para tratar dos critérios para a promoção da acessibilidade, como a Lei nº 13.146, de 2015 (Brasil, 2015), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Decreto nº 5.296, de 2004 (Brasil, 2004), que detalha a obrigatoriedade do atendimento prioritário e as condições arquitetônicas de acessibilidade, entre vários outros direitos desse público. Conforme o próprio Estatuto, em seu artigo 3º, inciso I, considera-se acessibilidade:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados, de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Nesse contexto, promover acessibilidade requer a identificação e a posterior eliminação dos diversos tipos de barreiras que impedem as pessoas com deficiência de realizarem atividades em condições similares aos demais indivíduos. No mesmo Estatuto, no artigo 3º, inciso IV, define-se como barreiras:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 2015).

As subcategorias que seguem são derivadas do conceito mais abrangente de acessibilidade, e nelas são discutidas algumas barreiras encontradas no ambiente educacional.

Acessibilidade arquitetônica

Na primeira subcategoria almejou-se avaliar, na perspectiva dos sujeitos envolvidos, a acessibilidade arquitetônica da escola em relação a um professor cego e sua autonomia/independência espacial. Ressalta-se que as palavras foram utilizadas de forma separada, pois, apesar de aparentarem terem o mesmo significado, dentro da discussão da inclusão social adotam definições diferentes. Segundo Sasaki (2010, p. 36),

Assim, uma pessoa deficiente poderia não ser totalmente autônoma, por exemplo, num certo ambiente físico, mas ao mesmo tempo ser independente na decisão de pedir ajuda física a alguém para superar uma barreira arquitetônica e na decisão de orientá-lo sobre como prestar essa ajuda.

Entendida essa diferença, nota-se, a partir das respostas dos estudantes, o quanto ainda temos dificuldade em encontrar professores cegos ocupando esse espaço, fato que ocorre em decorrência da falta de autonomia desse profissional, como apontam os excertos:

O professor Juliano foi o primeiro que vi em todos os meus anos de escola, então creio que **não** (*Epicrates*) (Grifo nosso).

Foi a primeira vez que tive a oportunidade de ter um professor cego e, conforme observei, nossa escola **não** tem uma estrutura muito boa. Foi possível que ele estudasse aqui, mas sua experiência poderia ter sido melhor caso existisse estrutura arquitetônica (*Corallus*) (Grifo nosso).

Os referidos estudantes citam terem contato pela primeira vez com um professor cego e sugerem que este fato está atrelado à falta de acessibilidade arquitetônica da escola, corroborando o que outros estudantes afirmam:

Em relação à estrutura da escola é muito difícil dizer que a escola é acessível, pois **não** apresenta estruturas de apoio, principalmente para pessoas cegas (*Piton*) (Grifo nosso).

É **difícil** para ele chegar na sala de aula (*Eunectes*) (Grifo nosso).

Em contrapartida, outros trazem sua perspectiva, na qual acreditam sim, haver acessibilidade, como no caso dos sujeitos a seguir:

Acho que **sim**, tem rampa de acesso que fica melhor para chegar na escola; na escola tem outras rampas que auxiliam no deslocamento (*Spilotes*) (Grifo nosso).

Bom, marquei que **sim** porque estão tendo cada vez mais acolhimento, mas precisaria ser mais adaptada para quem não enxerga (*Chironius*) (Grifo nosso).

Sim, por que a escola é para todos os professores (*Tantilla*) (Grifo nosso).

Analisando essas respostas, cabe salientar a definição de barreiras arquitetônicas conforme a Lei 13.146 de 2015, em seu artigo 3º, inciso IV, alínea b): “barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados” (Brasil, 2015). Se analisarmos as respostas dos sujeitos *Spilotes* e *Chironius*, neste caso, talvez mais importante que as rampas seria a construção de piso podotátil e uso de Braille para a identificação dos ambientes, rompendo, assim, com uma barreira arquitetônica específica ao público da deficiência visual.

Tais medidas possibilitariam a plena ocupação do espaço escolar tanto por parte de estudantes com cegueira quanto por professores na mesma condição, não mais os impedindo de exercer sua autonomia como qualquer sujeito de direitos, indo ao encontro da proposição do artigo 28, inciso XVI – “acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (Brasil, 2015).

Acessibilidade metodológica

Acerca da experiência do ensino de ciências da natureza ministrado por um professor cego, as respostas dos estudantes descortinam a subcategoria intitulada “acessibilidade metodológica”, propondo-se a discutir a importância de acessibilizar as metodologias utilizadas pelo professor, a fim de promover a inclusão de todos no espaço, bem como uma relação harmoniosa entre os pares.

Essa proposição supracitada busca atingir as premissas da Lei 13.146 de 2015, em seu artigo 28, inciso II: “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão [...]” (Brasil, 2015), e inciso VI: “Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015).

Nessa perspectiva, quando os estudantes foram questionados se os métodos de ensino utilizados pelo professor Juliano prejudicaram o seu

aprendizado, eles expuseram o contrário de prejudicar, fazendo-lhes pensar de outras formas. Afinal, espera-se que um professor que necessita de uma aula com metodologias acessíveis faça o mesmo para os seus estudantes. Nas palavras do aluno *Mastigodryas*:

Pelo contrário, na minha opinião dá mais vontade de aprender, de estudar, justamente pelo modo diversificado que ele utiliza, tanto para ele se adaptar em sala de aula quanto para nós por ser algo diferente do que sempre tivemos.

Nesta mesma direção, os alunos *Xenodon* e *Pítton* expõem suas reflexões:

[...] esse professor trouxe muitas formas diferentes de ensinar, por exemplo trabalhos, modelo didático que tivemos que fazer de forma a ser muito mais atrativo, diversificado e chama muito mais atenção, dá vontade de aprender sobre o conteúdo pq foge do normal de só copiar do quadro e responder no caderno (*Xenodon*).

Muito pelo contrário, a metodologia de ensino aguçava e despertava em mim a vontade de aprender, trazendo uma abordagem mais moderna para a sala de aula saindo do padrão clássico de copiar e passar prova (*Pítton*).

Concordando com esses estudantes, um estudo norte americano expôs a influência da professora/doutora Minkara (pessoa cega) em sala de aula. Quando questionados sobre as metodologias utilizadas por essa profissional, um dos sujeitos do estudo respondeu:

As minhas expectativas não foram correspondidas, foram superadas. Adorei a forma como a aula foi ministrada e como o ambiente era energético. Achei que a aula seria com muitos vídeos e algumas palestras, mas o formato da aula com certeza me pegou de surpresa (Aluno 16) (Greenvall *et al.*, 2021, p. 254).²

Assim, nota-se que a cegueira não interfere negativamente em sala de aula, pois os estudantes inferem que o fato de ser necessário adaptar e variar os materiais faz com que os instigue a aprender por outras formas, atingindo o maior número de sujeitos na sala de aula. Além disso, essa forma de ensino deixa o sujeito em situação de aprendizagem mais ativa no processo, rompendo com alguns paradigmas da educação tradicional. Para Freire (2021, p. 13), a educação exige “educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”.

Em concordância a esses princípios, os sujeitos *Mastigodryas* e *Corallus* apontam:

[...] Seus modos de ensino são diferentes e particularmente me ajudam a gravar melhor o conteúdo do que os tradicionais livros e textos (*Mastigodryas*).

De forma alguma. Professor Juliano me fez pensar fora da caixa e pude usar e abusar da minha criatividade, o que foi muito divertido (*Corallus*).

Observa-se, também, que essas situações não se restringem apenas às aulas ministradas pelo professor Juliano, uma vez que no trabalho supracitado o mesmo se observa nas aulas da doutora Minkara, opinião reiterada por um de seus estudantes:

Sim, foi estranho responder a todas as perguntas em vez de apenas balançando a cabeça; era estranho ler em voz alta os *slides*, mas me envolveu. Eu estava presente na aula, prestando atenção, porque Mona tornou isso interativo (Aluno 20) (Greenvall *et. al.*, 2021, p. 250).³

Por fim, é perceptível que para ser professor a visão não é o recurso mais valioso, proposição que está em consonância com as falas dos estudantes da professora Minkara e com o depoimento dos sujeitos *Chironius* e *Helicops* do professor Juliano:

[...] mesmo com essa condição, conseguimos aprender e desenvolver muitos trabalhos com ele, adoramos as dinâmicas [...] (*Chironius*).

Não é apenas enxergando que se explica, o modo do professor de dar aula é bastante dinâmico e bem explicativo, tendo um melhor entendimento (*Helicops*).

Acessibilidade atitudinal

Neste último subtópico da categoria acessibilidade, discute-se sobre o quanto as atitudes e comportamentos dos sujeitos encontrados no ambiente influenciam para que a inclusão ocorra em sua totalidade. Para tal, vale retomar o conceito de barreiras atitudinais, definidas conforme a Lei 13.146, artigo 3º, inciso IV, alínea, e como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Essas barreiras ficam evidenciadas quando um professor com deficiência chega no ambiente, podendo causar estranheza e desconforto, pois, além de trazer à tona problemas arquitetônicos, suscita questionamentos referentes ao processo inclusivo. Ponte e Silva (2015) complementam que as barreiras atitudinais são tão prejudiciais quanto as arquitetônicas à pessoa com deficiência, pois elas também deixam o sujeito à margem da sociedade, retirando dele sua autonomia e independência. Pereira *et al.* (2011) reforçam que tais atitudes de exclusão privam a sociedade da “oportunidade da convivência, do compartilhamento e do crescimento coletivo” (p. 301).

Suscitar essas questões, contudo, também faz com que os sujeitos presentes comecem a se movimentar para uma possível mudança de comportamento. O estudante *Erythrolamprus* descreve sua experiência, complementada pelo sujeito *Bothrops*:

É bem diferente pq eu estava acostumado a se comunicar por gestos [...] (*Erythrolamprus*).

[...] apenas tivemos que nos adaptar, e isso foi uma ótima experiência, pois aprendemos novos métodos de aprender e de conviver em sala de aula (*Bothrops*).

Em suma, para haver o rompimento dessa barreira, ao contrário da arquitetônica, necessita-se da participação de toda a sociedade. Cabe destacar que a dificuldade em ter todos engajados nesse processo pode-se dar pelo fato de a população com deficiência ter vivido por séculos na marginalização. Agora, porém, “estão buscando os seus direitos, lutando para escrever novas páginas na história desse movimento” (Ponte; Silva, 2015, p. 265).

Como observado, mostra-se efetiva a presença de pessoas com deficiência ocupando espaços que antes não eram comuns, pois sensibilizam cada vez mais sujeitos, causando um efeito de cuidado com seus atos e dos colegas, com vistas a impactar o maior número de pessoas possível, contribuindo para uma sociedade na qual o número de barreiras que impedem a plena autonomia e independência das pessoas com deficiência seja reduzido, tornando a inclusão uma realidade e não uma idealização.

Categoria 2: Inclusão e alteridade

Ao longo da história as pessoas com deficiência sofreram inúmeras violências, impossibilitando-as de exercer seu papel de cidadãos na sociedade. Sassaki (2010) divide a história em dois blocos: conceitos preincludivistas e includivistas. No preincludivista fica evidenciado o modelo médico da deficiência, no qual as Pessoas com Deficiência precisavam ser curadas para que, assim, pudessem integrar a sociedade em sua amplitude. O autor destaca, ainda, que esse período se estendeu por mais de 30 séculos, dividindo a concepção em relação às pessoas com deficiência em três fases: exclusão, segregação e integração.

Na exclusão, em sua maioria, esses sujeitos não ocupavam lugares na sociedade, conforme aponta a Figura 1.

Figura 1 – Representação da fase de exclusão



Texto alternativo: A imagem mostra um desenho simples que representa a ideia de “exclusão”. No centro há um grande círculo branco contornado de cinza. Dentro dele aparecem várias bolinhas verdes agrupadas, indicando um grupo que pertence ao mesmo espaço. Ao redor do círculo, mas do lado de fora dele, há pequenas bolinhas coloridas, rosas, azuis e amarelas, distribuídas pela borda externa. Essas bolinhas ficam separadas do grupo central, sem acesso ao interior do círculo. Abaixo do desenho está escrita a palavra “Exclusão”. A imagem simboliza

uma situação em que algumas pessoas permanecem fora de um espaço ou grupo, sem participação ou pertencimento.

Fonte: <https://images.app.goo.gl/2dvjkk28oB6aSfaE6>

Na fase segregadora as pessoas com deficiência passam a ocupar vagas de trabalho em instituições, mas sem remuneração, o que Sassaki (2010, p. 28) denomina como “mão-de-obra barata e sem vínculos empregatícios”.

Por fim, na fase integracionista esses mesmos sujeitos passam a integrar espaços de trabalho bem como espaços sociais, mas a sociedade permanece inerte no que se refere às mudanças para adaptação do sujeito, afinal neste período quem precisa se adaptar é a pessoa com deficiência e não o ambiente. A Figura 2 ilustra esse conceito.

Figura 2 – Representação da fase integracionista



Texto alternativo: A imagem representa a ideia de “integração”. Há um grande círculo branco contornado de cinza, preenchido com várias bolinhas verdes espalhadas pelo espaço interno. No canto inferior direito, dentro do grande círculo, aparece um círculo menor contendo algumas bolinhas coloridas, rosa, azul e amarela. Essas bolinhas estão agora dentro do espaço principal, mas continuam separadas em um grupo à parte, delimitadas pelo pequeno círculo. Abaixo da figura está escrita a palavra “Integração”. A imagem simboliza uma situação em que as pessoas consideradas diferentes conseguem entrar no espaço social, porém ainda permanecem separadas ou agrupadas à parte, sem participação plenamente compartilhada com o grupo maior.

Fonte: <https://images.app.goo.gl/2dvjkk28oB6aSfaE6>

Na fase inclusivista começa-se a debater sobre a inclusão e a “transição” das fases. A palavra transição fica entre aspas, pois as fases supracitadas não deixaram de existir; foram aqui separadas apenas para facilitar o entendimento de cada uma delas, porém todas continuam coexistindo de acordo com os ambientes que se avalia.

Para Sassaki (2010), neste período, ao contrário da integração, a sociedade passa a adaptar os espaços para receber as pessoas com deficiência, e essas pessoas, por sua vez, podem exercer sua autonomia e independência. Nesse contexto, a pessoa com deficiência deixa de ser vista como alguém que precisa apenas se ajustar ao meio e passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, capaz de exercer sua autonomia, independência e participação social.

Após analisar essa trajetória histórica aqui resumida, entende-se todas as cicatrizes que marcam essa comunidade, sendo possível visualizá-las na atualidade, por exemplo, em relação à falta de pessoas cegas ocupando profissões de maior impacto social, como a docência.

Apesar de não haver dados oficiais que comprovem o baixo índice de cegos ocupando a função de educador, é possível observar tal situação na falta de literatura que retrata essa conjuntura. Greenvall *et al.* (2021), em busca de uma escrita similar a esta, expõem que as literaturas, em sua maioria, retratam o educando com deficiência visual e não o educador. Além do mais, Lemos (2008) explana que os professores cegos, ao saírem da Graduação e serem aprovados em concursos, são alocados em áreas ou instituições que trabalham diretamente com o público com deficiência.

Ressalta-se que o profissional com deficiência que atua diretamente e somente com o público com deficiência não é inferior a outro. O que este trabalho questiona são os motivos de eles serem designados somente a esse cargo, privando-os e abstando a sociedade de um trabalho em conjunto, o qual desconstruiria estruturas capacitistas arraigadas em nossa cultura.

O conceito de capacitismo assemelha-se, por exemplo, ao termo racismo e o seu paralelo está no ato de julgar um sujeito inferior devido a algumas características corporais. Enquanto o racismo dá conta de denunciar práticas discriminatórias de cunho racial, o capacitismo aponta a inferiorização pelas suas capacidades, como enxergar, caminhar e/ou outras atividades como a física, sensorial e/ou intelectual. Como destacam Gesser, Block e Mello (2020, p. 26), o capacitismo fomenta a “patologização de várias populações, infantilizando-as, declarando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas à doença, menos avançadas, necessitando eternamente de cuidados.”

Dessa maneira, tanto a presença e atuação do professor cego, quanto a presença de alunos cegos contribuem para avançar e efetivar o discurso inclusivo na educação brasileira. A existência desses sujeitos no espaço escolar propicia questionar as estruturas capacitistas presentes no ambiente, sejam elas de cunho físico ou conceitual, construídas ao longo de séculos. Sendo assim, subdividiu-se esta categoria em duas subcategorias menores, nas quais foram discutidos e analisados os impactos e as possibilidades de um professor cego no espaço escolar.

A influência da cegueira na educação

O contato com a diferença perturba-nos e nos inquieta, pois somos provocados a buscar compreender e desconstruir pensamentos enraizados em nós. Tal situação não é confortável, muito menos fácil, porém os resultados são de extrema importância para a construção de sujeitos mais conscientes de seus atos.

O anseio por uma educação inclusiva, então, não termina somente na ocupação de pessoas com deficiência no espaço, mas avança para a sensibilização de todos que o circundam. O estudante *Liphis* expõe-nos tal situação:

[...] o mais interessante é que, além das explicações serem claras e ótimas para aprender, começamos também a aprender novas coisas e entender que não é por que você não enxerga que não pode fazer as coisas.

Assim sendo, a ocupação da função de professor pela pessoa cega possibilita que esse contato ocorra de forma natural, tocando os estudantes de forma indireta. Os sujeitos *Chironius* e *Naja*, por sua vez, complementam:

[...] acho que as escolas deveriam sim ter mais professores assim, pois além de ensinarem conteúdo e matéria, também nos ensinam a nos conscientizar (*Chironius*).

Mesmo tendo obstáculos a serem superados é uma boa forma de colocar os alunos em contato com uma forma diferente de pensar o mundo (*Naja*).

Como observado, apesar de o professor Juliano não ter trabalhado o tema inclusão na sala de aula, somente o fato de ter uma pessoa com deficiência no ambiente conduziu-lhes a pensar sobre tal situação. Salienta-se que, neste trabalho, o professor é o protagonista, porém o mesmo pode ocorrer com estudantes com deficiência. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2021 divulgou dados que refletem a situação dessa população na educação. Enquanto a taxa de analfabetismo entre pessoas sem deficiência é de 4,1%, para as com deficiência é de 19,5%. Para o Ensino Superior, dos jovens entre 18 e 24 anos os sem deficiência correspondem a 25% contra 19% dos com deficiência. Com a exposição dos números, fica a pergunta: Onde estão os outros sujeitos?

Isso posto, para discutir a profissão de professor não deveria ser necessário incluir a visão física do sujeito, afinal estar nesta posição vai muito além de enxergar. Em concordância, os estudantes *Spilotos* e *Micrurus* complementam:

[...] foi uma das aulas mais divertidas que eu já presenciei, pois se a pessoa gosta de sua profissão, tudo fica mais divertido (*Spilotos*).

Foi diferente, de uma maneira muito positiva, tivemos aulas bem dinâmicas e cheias de aprendizados (*Micrurus*).

Greenvall *et al.* (2021), em seu trabalho com a professora doutora Minkara (docente cega) nos Estados Unidos, observou o mesmo com as respostas dos alunos interrogados. Um deles, ao ser questionado sobre as aulas com a professora Minkara, respondeu:

Depois de fazer este curso, não acho que a cegueira seja a característica que eu enfatizava ao falar com alguém sobre o prof. Minkara. O que eu enfatizava é o seu carisma, a sua paixão por ensinar e aprender, a sua energia nas aulas e o seu desejo de fazer com que todos se sintam bem-vindos [...] (Aluno 16) (Greenvall *et al.*, 2021, p. 256).⁴

O depoimento do aluno da professora Minkara foi corroborado por *Ophiophagus*, aluno do professor Juliano, que assim se expressou:

[...] por que foi legal, mas não foi diferente só porque ele é cego, e sim porque ele foi um bom professor.

Enfim, após apresentar a importância do professor cego, no espaço escolar, destaca-se que, além de esses sujeitos com deficiência suscitarem discussões relevantes, eles também causam um efeito de representatividade para que outros sujeitos, na mesma condição, se sintam impulsionados a trilhar o caminho que assim pretenderem. Essa ideia é compartilhada pelos estudantes *Dendroaspis* e *Oxyuranus*, respectivamente:

Isso até ajuda na questão da inclusão de pessoas com deficiência na escola (*Dendroaspis*).

Além de estimular outras pessoas também cegas, é algo diferente para os alunos, e é uma forma de inclusão... incentivando mais pessoas a não desistir de seus sonhos" (*Oxyuranus*).

Entende-se, então, que as discussões suscitadas poderão aumentar a diversidade do corpo docente no espaço de educação formal.

Possibilidade de docentes cegos

Como é possível observar, a ocupação do cargo de professor por uma pessoa cega traz consigo inúmeras discussões, desde a importância de pensarmos a acessibilidade dos espaços até a influência positiva em termos de maior diversidade do corpo docente. Neste tópico, portanto, é discutida a possibilidade de existirem mais professores cegos ocupando esse cargo a partir da perspectiva dos estudantes.

Quando pensamos em um professor cego ministrando aulas nos questionamos quanto à sua capacidade, posto que as práticas docentes, em sua maioria, privilegiam apenas os corpos ditos normais, por exemplo, livros didáticos sem escrita Braille ou audiodescrição, uso do quadro para escrita de textos, provas objetivas ou discursivas em papel e tinta, entre outros materiais.

Essa visão capacitista, contudo, permeia mais os colegas de profissão docente do que os estudantes. Conforme Lupetina e Damasceno (2022), a maior discriminação sofrida por profissionais cegos da educação vem dos próprios colegas, e isso reflete-se em falas trazidas pelos sujeitos entrevistados.

Agora, por eu ser cega, eu lembro. Tanto eu quanto colegas já observamos fatos. Vários fatos. Gente observando nossa aula pelo visor da porta ou até pela própria porta, quando a gente trabalha com porta aberta. E a gente não pode ver né... Que tem gente ali do lado de fora. Então, eu já soube de vários casos. Além de colegas que muitas das vezes se comunicam por gestos em reunião. Aí você está na reunião e não tem acesso àquela forma de comunicação do colega. E como o profissional cego agora é uma exceção, já há algum tempo o profissional cego está meio que reduzido à categoria de clientela. Então, você dá opinião, mas sua opinião não é levada em conta (Amanda) (Lupetina; Damasceno, 2022, p. 252-253).

Tais situações de preconceito despertam nos sujeitos agredidos sentimentos de raiva, constrangimento, tristeza e dor. Outra professora cega entrevistada para o trabalho de Lupetina e Damasceno (2022), relata que, além de sofrer com os capacitismos advindos dos próprios colegas de profissão, também enfrenta situações de constrangimento procedentes de outros cidadãos da sociedade, os quais têm dificuldades em acreditar na sua capacidade de ocupar a posição de docente.

A partir dos relatos é possível observar que a sociedade é constituída e arraigada de preconceitos que prejudicam o pleno exercício da cidadania das pessoas com deficiência. Os estudantes que encontramos e sensibilizamos pelo caminho, entretanto, demonstram que um professor cego pode e deve ocupar esse cargo, como demonstram os sujeitos *Crotalus*, *Bothrocophias* e *Bothriopsis*, respectivamente:

Foi obviamente diferente de todos os outros professores durante minha trajetória escolar, porém foi uma experiência muito boa e agradável que me marcou muito; não tive dificuldades em entender o conteúdo mesmo sendo um conteúdo avançado (Crotalus).

Foi diferente, mas um diferente positivo. Suas aulas foram muito dinâmicas; o fato do professor não poder ver não interferiu no meu aprendizado, pelo contrário, suas aulas deixavam minha terça-feira muito mais divertida (Bothrocophias).

Com certeza, pois [...] essa deficiência não impossibilita a pessoa ser um bom professor ou não (Bothriopsis).

Por meio dos depoimentos pode-se observar que os estudantes não se sentem prejudicados ao terem aulas com um professor cego. Além do mais, sugerem que poderia haver mais professores cegos lecionando nas escolas, conforme expõem os sujeitos *Lachesis*, *Ophiophagus* e *Hydrophis*, os quais associam a boa prática docente não à visão, mas, sim, ao amor e dedicação pela profissão.

mesmo sem a visão o que importa é o valor didático e a capacidade de ensinar e aprender (Lachesis).

eu acho que deveria ser possível, por que ser professor não precisa enxergar e sim saber dar aula e ser atencioso com os alunos (Ophiophagus).

[...], se o professor se importa e gosta do que faz, a visão não irá lhe impedir de dar uma boa aula e ensinar tudo que sabe aos seus alunos (Hydrophis).

Por fim, destaca-se que os estudantes ficam interessados e empolgados quando o professor ministrante das aulas os nota. Afinal, um profissional que se dedique ao pleno exercício da sua profissão conseguirá, independentemente de sua visão ou não, cativar e sensibilizar os educandos.

Considerações finais

E não adianta vir me detetizar
Pois nem o DDT pode assim me exterminar
Porque você mata uma e vem outra em meu lugar (Mosca na Sopa,
1973).

Iniciamos as considerações, com essa ideia de representatividade em foco e o levante de uma população antes marginalizada, finalizamos este texto com um trecho de uma música de Raul Seixas lançada em 1973, a qual demonstra resistência, existência e permanência mediante o mundo em que se vive.

Retomando a problematização inicial: Como alunos de uma escola do interior do Rio Grande do Sul se posicionam diante da experiência de terem um professor cego em um contexto que busca a inclusão de pessoas com deficiência? À luz das categorias construídas, os dados indicam que a docência exercida por um professor cego tensiona e reconfigura percepções naturalizadas sobre deficiência, sobretudo nas dimensões da acessibilidade e da alteridade. Tal presença, mais do que possível, mostra-se necessária, na medida em que contribui para o rompimento de estigmas e para a afirmação da representatividade, produzindo efeitos de reconhecimento e ampliação de horizontes para outros sujeitos na mesma condição. E ainda foi possível perceber que o espaço físico da escola possui fragilidades para o ingresso, atuação profissional e permanência do sujeito cego. Contudo, ao romper as barreiras descritas na Lei 13.146/2015 a atuação profissional do sujeito cego propicia alavancar o discurso da inclusão para a sua efetivação

Este trabalho foi escrito em 2025 a partir das experiências do professor Juliano nos anos de 2022, 2023 e 2024, tempo em que se esperava que as pautas de inclusão já estivessem avançadas e falar de professores cegos atuando no espaço de educação formal fosse algo comum. Como foi possível observar, porém, ainda precisamos desestigmatizar conceitos construídos ao longo da história para que essa prática se torne recorrente.

Salienta-se, também, que este trabalho está longe de esgotar as discussões sobre o assunto, inclusive estrutura-se no pensamento contrário a

esse. Espera-se que, a partir dele, outros sujeitos cegos sintam-se motivados a seguir no caminho da docência e realizem mais pesquisas nesta área, ainda tão pouco explorada.

Entende-se que termos professores cegos não é só possível como é importante. Os motivos para isso ficam aqui expressos nas falas dos estudantes, que são o principal motivo da existência da profissão docente. Além disso, a representatividade é o catalisador do aumento de profissionais com deficiência ocupando cargos antes negados a essa população.

Agradecimentos

Esta pesquisa teve apoio do edital FAPERGS - Programa Pesquisador Gaúcho – PqG e também com apoio da bolsa de Produtividade em Pesquisa - PQ/CNPq Nível 2. E do Programa Educação nas Ciências UNIJUI e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Panambi-RS

Referências

BRASIL. **Decreto Nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004 – DOU de 03/12/2004. www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 fev. 2005.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). DOU de 7/7/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição especial. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

Gesser, Marivete; Block, Pamela; Guedes, Anahí. 2020. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. in: Gesser, Marivete; Böck, Geisa Letícia Kempfer; Lopes, Paula Helena. *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*, Editora CRV, p. 17-37.

GREENVALL, B. R. *et. al.* **The Influence of a Blind Professor in a Bioengineering Course**. Boston (EUA): Biomedical Engineering Education, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. Agência IBGE Notícias, 2023. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 23 mar. 2025.

LEMOS, C. **Formação e práxis do professor cego ou com baixa visão de Manaus**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Manaus, AM, 2008.

LUPETINA, R.; DAMASCENO, A. **Vozes femininas: narrativas de professoras cegas**. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

MINAYO, C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC: ABRASCO, 1992.

MOSCA na Sopa. Intérprete: Raul Seixas. Compositor: Raul Seixas. *In*: SEIXAS, Raul. **Álbum Krig-Ha, Bandolo!** Intérprete: Raul Seixas. Rio de Janeiro: Philips, 1973. 1 disco vinil, lado A, faixa 1 (3 min 59 s).

PEREIRA, L. M. F. *et al.* Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral: a visão do cuidador primário. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 24, n. 2, p. 299-306, 2011.

PONTE, A. S.; SILVA, L. C. **A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência**. São Carlos, SP, : UFSCar, v. 23, n. 2, p. 261-271, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

¹ O Programa Residência Pedagógica é uma iniciativa do governo federal brasileiro, coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que visa a aprimorar a formação de futuros professores

² *My expectations were not met at all, they were exceeded. I loved how the class was taught and how energetic the environment was. I thought that the class would be a lot of videos and some lectures, but the format of the class definitely took me by surprise* (Student 16).

³ *Yes, it was weird to answer every question instead of just nodding, it was weird to read out loud from the slides, but it got me engaged. I was present in the class, paying attention, because Mona made it interactive* (Student 20).

⁴ After taking this course, I don't think that blindness is the characteristic I would emphasize when talking to someone about prof Minkara. What I would emphasize is her charisma, her passion to teach and learn, her energy in class and her desire to make everyone feel welcomed (Student 16).