

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Lilian Roberta Ilha Saccol

**DA PERDA DA VISÃO AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: A
NARRATIVA DE VIDA DE DAVERLAN DALLA LANA MACHADO**

Santa Maria, RS
2023

Lilian Roberta Ilha Saccol

**DA PERDA DA VISÃO AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: A NARRATIVA DE
VIDA DE DAVERLAN DALLA LANA MACHADO**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito final para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria, RS
2023

SACCOL, Lilian Roberta Ilha
DA PERDA DA VISÃO AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: A
NARRATIVA DE VIDA DE DAVERLAN DALLA LANA MACHADO /
Lilian Roberta Ilha SACCOL.- 2023.
149 p.; 30 cm

Orientadora: Profª Drª Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Políticas Públicas para a Inclusão 2. Cegueira 3.
Narrativa de vida 4. Autoeficácia I. de Oliveira Pavão,
Profª Drª Sílvia Maria II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica de UFSC. Dados fornecidos pelo autor(s). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Petta CRB 10/1728.

Declaro, LILIAN ROBERTA ILHA SACCOL, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Lilian Roberta Ilha Saccol

**DA PERDA DA VISÃO AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: A NARRATIVA DE
VIDA DE DAVERLAN DALLA LANA MACHADO**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito final para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 23 de novembro de 2022:

**Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Fabiane Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM)

Josefa Lídia C. Pereira, Dra. (UFSM)

Mônica Pagel Eidelwein, Dra. (UNIVERSIDADE FEEVALE)

Vantoir Roberto Brancher, Dr. (IFF)

Morgana Christmann, Dra. (Suplente/UFN)

Fernanda Sarturi, Dra. (Suplente/UFSM)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Na escrita dessa tese, em nenhum momento estive só. Ela fora escrita, praticamente na íntegra, assim como o projeto que a originou, às quatro horas da manhã. E afirmo que mesmo assim, não foram momentos solitários. Estava acompanhada daqueles que me diziam “Tu consegues!”. Estive com os que bem de pertinho ouviram meu despertador e com outros, que durante todo o percurso, mesmo a distância, permaneceram comigo.

Estive com o protagonista desse estudo, meu colega, meu amigo, meu “companheiro” como costumamos nos chamar, Daverlan Dalla Lana Machado. A ti, agradeço a confiança e a honra de poder compartilhar tua história de vida, que inspira muitas pessoas e que espero, reverberar trazendo muitas reflexões a tantas outras. Tua generosidade para comigo foi ímpar.

Ao meu marido Marçal e minha filha Emilia, agradeço o apoio, sempre incondicional, o incentivo, o carinho ao perguntar “E a tese mãe? Tá quase?”, o amparo na gerência da casa e da vida em família, quando muitas vezes precisei de auxílio. A vocês, todo meu amor.

Aos meus amigos queridos, que desde a seleção ao Programa de Pós - Graduação até a escrita da redação final da tese, estiveram comigo. Algumas vezes vendo uma Lilian emocionada, motivada e extasiada com os achados da pesquisa; outras, amparando o choro do cansaço, do desânimo, das dúvidas. Não citarei nomes, por receio de fazer-me injusta, mas tenho certeza que ao ler essas linhas, eles identificar-se-ão.

Aos colegas e gestores de ambas as escolas em que atuo, pela compreensão e apoio nessa jornada e aos meus estudantes, que diariamente ensinam-se a ser uma professora melhor e exercer a docência para além dos currículos escolares. A vocês, toda minha gratidão.

Gratidão imensa aos professores da banca de qualificação e defesa da tese, Fabiane Romano de Souza Bridi, Josefa Lúcia Pereira, Mônica Pagel Eidelwein, Vantoir Roberto Brancher, Morgana Christmann e Fernanda Sarturi, pelo olhar

atento e cuidadoso ao trabalho realizado e pelas contribuições que elevaram a qualidade da pesquisa.

A minha orientadora de mestrado, com quem aprendi muito do que sei sobre a escrita acadêmica, Ana Claudia Pavão. Gratidão pela relação que construímos e pelo incentivo constante.

À orientadora dessa tese de doutorado, Sílvia Maria Pavão, pelo carinho, acolhimento e respeito às ideias de pesquisa. Gratidão pela liberdade e confiança em meu trabalho e por todas as aprendizagens desse processo de formação. A ti, meu respeito e admiração.

À Ângela Neves Picada, minha amiga, mentora, conselheira. Meus caminhos formativos foram trilhados guiados pelo teu exemplo e incentivo.

Aos meus pais, Celina e José, meu amor de filha e gratidão pelos exemplos de caráter, honestidade e generosidade, que de vocês recebi a vida toda.

A Deus, pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional, embasadas no convívio com cada uma das pessoas aqui referidas, em que a ordem de citação não indica o nível de importância de cada uma.

Muito obrigada!

*A minha filha,
Emilia Saccol da Roza.*

RESUMO

DA PERDA DA VISÃO AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: A NARRATIVA DE VIDA DE DAVERLAN DALLA LANA MACHADO

AUTORA: Lilian Roberta Ilha Saccol

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Este estudo, vinculado à linha de pesquisa “Educação Especial, Inclusão e Diferença”, do Doutorado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS, tem como objetivo compreender de que modo se constitui a trajetória de vida, formação e atuação docente de um professor cego na Educação Básica. Especificamente, o estudo analisou as políticas públicas para a inclusão, que permitem o acesso e a permanência da pessoa com deficiência ao longo da trajetória formativa, bem como o exercício da profissão escolhida; problematizou a evolução dos direitos sociais e educacionais das pessoas cegas e interpretou a narrativa de vida, formação e atuação docente de Daverlan Dalla Lana Machado, professor cego, da Rede Municipal de Santa Maria, RS. A partir da imersão realizada para o alcance de cada um desses objetivos e com base na análise da narrativa de vida de Daverlan Dalla Lana Machado, defende-se a tese de que a evolução dos direitos sociais e educacionais das pessoas cegas, as políticas públicas para a inclusão escolar, acadêmica e no mundo do trabalho, bem como a tecnologia assistiva, não são os únicos fatores que permitem e impulsionam a carreira de um professor cego. Existe outro, decisivo, que é a autoeficácia, principal mecanismo de autorregulação da agência humana, pilar da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura. A pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, teve como procedimento a pesquisa narrativa. O embasamento teórico do estudo, está ancorado em sessões que discutem acerca das Políticas Públicas para a Inclusão, conceitos e contextualização histórica da deficiência visual - Cegueira e a Narrativa de Vida e sua importância formadora. Para a produção dos dados, utilizou-se como instrumento a entrevista narrativa, com Daverlan Dalla Lana Machado, professor cego, docente dos anos iniciais do ensino fundamental, da Rede Municipal de Educação de Santa Maria (RS). Esta, deu-se mediante todos os procedimentos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, bem como consentimento do participante com a publicização de seu nome. Os dados produzidos foram analisados mediante a análise categorial, proposta por Bardin (2011). Os achados vieram ao encontro das hipóteses e objetivos do estudo, que colocou em voga uma temática inovadora, uma vez que a atuação profissional de pessoas cegas merece discussões e reflexões no campo das pesquisas científicas, a fim de contribuir para que o direito ao trabalho de sua escolha, aconteça em ambiente acessível e em igualdade de condições com todas as pessoas, bem como apontar as potencialidades desses sujeitos e trazer uma nova reflexão a partir da TSC, e seus conceitos de agência humana e autoeficácia. Esse viés do estudo permite que outras pessoas cegas compreendam suas potencialidades e principalmente, que são agentes no percurso de suas vidas. Além disso, para a

comunidade em geral, o estudo aponta a possibilidade de um novo olhar para as pessoas com deficiência, que talvez ainda não tenha sido atingido em sua plenitude pelas produções científicas da área. Acredita-se que essa pesquisa não esgota a temática, mas suscita inquietações para futuros estudos, que deem voz e sirvam de inspiração para a academia, pessoas com deficiência e comunidade em geral, minimizando cada vez mais as barreiras ainda existentes para o exercício do direito ao trabalho de acordo com a formação profissional.

Palavras-chave: Políticas Públicas para a Inclusão. Cegueira. Narrativa de vida. Autoeficácia.

ABSTRACT

FROM VISION LOSS TO TEACHING: THE LIFE NARRATIVE OF DAVERLAN

DALLA LANA MACHADO

AUTHOR: Lilian Roberta Ilha Saccol

ADVISOR: Prof. Dr. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

This study, linked to the research line "Educação Especial, Inclusão e Diferença", of the Doctorate in Education, in the Programa de Pós-graduação em Educação of the Universidade Federal de Santa Maria- RS, aims at understanding how the trajectory of life, formation and teaching performance of a blind teacher in Basic Education is constituted. Specifically, the study analyzed the public policies for inclusion, which allow the access and the permanence of the person with a disability along the educational path, as well as the exercise of the chosen profession; problematized the evolution of social and educational rights of the blind people and interpreted the narrative of life, training and teaching performance of Daverlan Dalla Lana Machado, a blind teacher from the Municipal Network of Santa Maria, RS. From the immersion carried out to reach each one of these objectives and based on the analysis of Daverlan Dalla Lana Machado's life narrative, we defend the thesis that the evolution of social and educational rights of blind people, public policies for school inclusion, academic and in the world of work, as well as assistive technology, are not the only factors that allow and boost the career of a blind teacher. There is another, decisive one, which is self-efficacy, the main mechanism of self-regulation of human agency, a pillar of Albert Bandura's Social Cognitive Theory (SCT). The basic research, with a qualitative approach, had as its procedure the narrative research. The theoretical basis of the study is anchored in sessions that discuss the Public Policies for Inclusion, concepts, and historical contextualization of visual impairment - Blindness and the Narrative of Life and its formative importance. For the production of data, we used as an instrument the narrative interview with Daverlan Dalla Lana Machado, a blind teacher, a teacher of the initial years of elementary school, from the Municipal Education Network of Santa Maria (RS). This was carried out under all the ethical procedures of research involving human beings, as well as the consent of the participant with the publication of his name. The data produced were analyzed using the categorical analysis proposed by Bardin (2011). The findings came to meet the hypotheses and objectives of the study, which brought into vogue an innovative theme since the professional performance of blind people deserves discussions and reflections in the field of scientific research to contribute to the right to work of their choice, happens in an accessible environment and on equal terms with all people, as well as point out the potential of these subjects and bring a new reflection from the SCT, and its concepts of human agency and self-efficacy. This bias of the study allows other blind people to understand their potentialities and, mainly, that they are agents in the course of their lives. Moreover, for the community in general, the study points to the possibility of a new look for people with disabilities, which perhaps has not yet been

fully achieved by scientific productions in the area. It is believed that this research does not exhaust the theme, but raises questions for future studies, which give voice and serve as inspiration to the academy, people with disabilities, and the community in general, minimizing the barriers that still exist for the exercise of the right to work according to professional training.

Keywords: Public Policies for Inclusion. Blindness. Narrative of life. Self-efficacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da Pesquisa.	63
Figura 2 - Causação recíproca triádica.	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Período de 1854 a 1954 - iniciativas oficiais e particulares isoladas.....	29
Quadro 2 - Período de 1857 a 1992 - iniciativas oficiais de âmbito nacional.	30
Quadro 3 - Fases da entrevista narrativa.	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ingressos de pessoas cegas em IES públicas federais.	43
Tabela 2 - Número de concluintes com cegueira de 2013 a 2019 em IES públicas federais do Brasil.....	44
Tabela 3 - Relação número de matrículas/número de concluintes com deficiência visual- cegueira, em IES públicas federais no Brasil de 2013 a 2019.	45
Tabela 4 - Matrículas de pessoas cegas em IES públicas federais, na região Sul do Brasil.	45
Tabela 5 - Concluintes com deficiência visual - cegueira em IES públicas federais, na região Sul do Brasil.	46

LISTA DE ABREVIATURAS / SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência
GEPEDUSI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ONCB	Organização Nacional dos Cegos do Brasil
SCIELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca eletrônica científica on-line)
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSC	Teoria Social Cognitiva
UFSC	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	21
2 O PERCURSO TEÓRICO	28
2.1 DO ASSISTENCIALISMO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: A BUSCA PELA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	28
2.2 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA...37	
2.3 A NARRATIVA DE UM PROFESSOR CEGO: TRAJETÓRIA DE VIDA, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE	48
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO	53
3.1 TIPO DE ESTUDO.....	53
3.2. LOCAL, POPULAÇÃO E PERÍODO	56
3.3 TÉCNICA DE PRODUÇÃO DE DADOS	56
3.4 MÉTODO DE ANÁLISE.....	59
3.5 QUESTÕES ÉTICAS.....	61
3.6 COMPREENDENDO O PERCURSO DO ESTUDO	62
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
4.1 PAUSA! UMA BREVE NARRATIVA, ANTES DA NARRATIVA	65
4.1.1 Albert Bandura e a Teoria Social Cognitiva (TSC)	69
4.2 DAVERLAN DALLA LANA MACHADO: O CONTEXTO PESSOAL E SOCIAL ..75	
4.3 CAMINHOS FORMATIVOS	93
4.3.1 As primeiras experiências profissionais e a formação acadêmica	104
4.4 A ATUAÇÃO DOCENTE	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES	144
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	144
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)146	

APRESENTAÇÃO

Sobre os caminhos percorridos...

Compreender de que modo se constitui a trajetória de vida, formação e atuação docente de um professor cego na Educação Básica, é o objetivo desse projeto de tese do doutorado em educação, mais uma etapa formativa em minha caminhada docente. Mas de onde surge essa temática? Por que defender uma tese sobre? Que caminhos me trouxeram até aqui?

Esse percurso iniciou-se com o diploma de pedagoga e a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede pública municipal de Santa Maria.

Os primeiros desafios como professora, acenaram à necessidade de formação continuada, com duas especializações, uma em Educação Infantil e Anos Iniciais e a outra em Mídias na Educação. A partir dessa, minha prática pedagógica entrecruzou-se com as tecnologias na educação de forma inseparável.

Em setembro de 2015, ingressei no Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão - GEPEDUSI, passando a pesquisar e escrever sobre as práticas na escola pública, por meio do uso das tecnologias. Nesse momento, também surgiu uma aproximação com temas referentes à Inclusão.

Em 2016, ingressei no mestrado profissional em Tecnologias Educacionais em Rede, da UFSM. Penso que a atuação na educação básica é terreno fértil para a produção de conhecimentos. Acredito na potência da profissão docente e no impacto de sua prática na sociedade e, por isso as pesquisas das quais participei sempre estiveram intimamente ligadas aos desafios que a docência me apresentava.

Assim, atuando em uma escola de periferia, com estudantes em risco de vulnerabilidade social, minha dissertação de mestrado foi sobre a produção audiovisual como aposta na autoria e coautoria estudantil. Viabilizar, por meio de um projeto de mestrado, a entrada do cinema na escola e na vida dos estudantes, foi um marco em minha formação e atuação profissional. No entanto, novos desafios estavam por vir.

Envolvida em leituras e escritas que perpassam temas como as práticas pedagógicas nos anos iniciais, a importância das tecnologias no viés educacional e até mesmo a formação de professores para atuar na educação inclusiva, iniciava-se em 2018, um ano letivo diferente de todos os outros.

Ministrando aula para uma turma de 5º ano, tive meu primeiro contato com a deficiência visual, pois, entre os estudantes de minha classe havia uma menina cega. Articulei a continuidade do projeto de cinema iniciado em 2017, por conta do projeto de mestrado. Concomitante a isso e aos desafios de promover efetivamente uma educação inclusiva, fui convidada a exercer a bidocência com um professor cego, egresso do curso de Pedagogia da UFSM, recém nomeado na rede municipal de ensino. Convite aceito, muitos desafios e oportunidades de aprendizagem apresentaram-se para todos nós, professores e estudantes da turma.

Na literatura, Honeff (2015), define o Sistema de Bidocência como o trabalho coletivo de dois professores em uma sala de aula, com estudantes incluídos, onde um dos professores tem formação na área da Educação Especial. Esse não era o nosso caso. Éramos dois pedagogos, sendo um cego, atuando juntos, frente a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

Para Beyer, (2005, s/p):

Toda a classe que se propõe inclusiva deve dispor do suporte de um segundo professor, em regra com formação especializada. Com isto, torna-se possível uma orientação individual conforme as possibilidades e necessidades de cada criança. O conceito do professor isolado perante a tarefa docente fragmenta-se positivamente diante da possibilidade de compartilhar com outro colega as experiências do cotidiano escolar. Embora esta situação possa provocar ansiedades nos professores envolvidos em tal experiência, constitui também uma excelente oportunidade para o aperfeiçoamento profissional e pessoal.

Nesse sentido, a partir do exercício da bidocência desde junho de 2018, e do convívio com esse professor, percebendo suas habilidades e capacidades de exercer a docência com competência, outras perspectivas de pesquisas começaram a delinear-se.

Em 2018, a continuidade do projeto de cinema resultou em filmes produzidos com audiodescrição, integrando os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação

Infantil na escola. Nesse momento, a sala de aula constituía-se em campos de experiências, aprendizagens múltiplas e descobertas, enquanto eu vivenciava a alegria e a satisfação de ver a inclusão acontecendo efetivamente. Refiro-me à inclusão de um professor atuando na profissão escolhida. Refiro-me à inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, podendo mostrar suas habilidades e contribuindo para a realização de um trabalho coletivo.

Destaco ainda, que a audiodescrição dos filmes, trabalho em que o referido professor prestou consultoria, com o objetivo de tornar as produções acessíveis, foi realizado integralmente pelos estudantes. Esse momento foi repleto de aprendizagens, não só do currículo escolar, como de trabalho cooperativo, respeito, entre tantas outras. Ali, pude testemunhar a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular enriquecendo a aprendizagem de todos os estudantes na instituição escolar.

Esses foram momentos de muita realização profissional. Saber que um projeto de mestrado, que, no ano anterior constituiu-se como uma metodologia atrativa para os estudantes de minha turma, se efetivava na escola, trazendo a oportunidade para outros estudantes serem autores de sua aprendizagem. E ainda, agregando nesse processo, práticas inclusivas em essência, consolidadas pela oportunidade do exercício da bidocência e da acessibilidade do trabalho com cinema. Cabe contar ainda, que o filme *Aquário*, principal produção audiovisual da escola em 2018, concorreu no CINEST¹- Festival Internacional de Cinema Estudantil.

Em 2019 continuamos exercendo a bidocência e trabalhando com o projeto de cinema na escola. Conto isso para enfatizar que a formação docente na academia deve contribuir com a atuação do professor no “chão da escola”, servindo para transformar pessoas, renovar práticas, modificar o entorno social de cada instituição de ensino, porque de outro modo, perde o sentido de ser. Sinto-me imensamente feliz

¹ Em 2012 O CINEST realizou-se como mostra de produções em curta metragem de escolas públicas e particulares do Rio Grande do Sul. A partir de 2013, passou a ser um festival competitivo: Festival Nacional de Cinema Estudantil – A Mostra objetivou a exibição e o reconhecimento das realizações audiovisuais produzidas nas Escolas municipais, estaduais, federais e particulares – do 5º ao 9º ano e Ensino Médio do Brasil. Premiação troféu intitulado “Piazito”. Em 2015 já em seu terceiro ano competitivo abriu para mostra internacional e universitária e passou a realizar um Seminário e assim maior foi a sua projeção. Novas necessidades de parcerias se fizeram necessárias e o seminário passou a abordar educação ficando então Seminário Educação, Cinema e Acessibilidade.

ao chegar aqui e ver que cada etapa da minha trajetória formativa refletiu em minha prática profissional.

Contudo, sinto-me também desafiada, pois no que se refere à bidocência, vários questionamentos começaram a inquietar-me. Colegas, profissionais da área da educação e tantas outras pessoas expressavam e expressam curiosidade acerca da atuação desse professor, perguntando com frequência: “Mas como vocês planejam?” “Como são essas aulas”? “Como “ele” dá aula”? Esses e outros questionamentos apontavam-me a necessidade de publicizar o que estava sendo realizado, de compartilhar a experiência de vivenciar a docência junto de um professor cego, realizada com competência, dinamismo e profissionalismo.

Esse desafio levou-me a busca do Doutorado em Educação, com aprovação em agosto de 2019. Inspirada em Daverlan Dalla Lana Machado, professor cego, com quem tive a grata satisfação de atuar realizando a bidocência, desenvolvendo uma relação profissional, segura, respeitosa e inspiradora, que me motivou a pesquisar de que modo se constitui a trajetória de vida, formação e atuação docente de um professor cego na Educação Básica.

Justifico os objetivos desse estudo, uma vez que é preciso socializar essas práticas e contribuir com o aporte legal, que vem consolidando a inclusão ao longo dos últimos anos, demonstrando que pessoas com deficiência podem exercer a profissão escolhida em reais condições de igualdade, com todas as outras.

1 INTRODUÇÃO

Esta Tese, vincula-se à Linha de Pesquisa 3 - Educação Especial, Inclusão e Diferença, do Programa de Pós-Graduação em Educação e, tem como temática, a docência de um professor cego.

No contexto inclusivo, a legislação brasileira tem avançado significativamente, no sentido de favorecer a inclusão de pessoas com deficiência em diversas esferas da sociedade. No âmbito educacional, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), foi um marco referente a princípios, políticas e práticas em educação especial. Desde então, políticas públicas sobre inclusão envolvem desde os níveis da Educação Básica à Educação Superior.

O acesso e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior é garantido no artigo 24, da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que em 2008, estabelece que os Estados devem assegurar “às pessoas com deficiência acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições” (BRASIL, 2008).

Ainda, a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, de acordo com o texto orientador do Programa Incluir,

[...] deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência (BRASIL,2013, p.11).

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência - (BRASIL, 2015), “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, profere, em seu artigo 34, que “a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

E, ainda, embora refira-se à Pós-Graduação, a Portaria Normativa Nº 13 (BRASIL, 2016), publicada em maio de 2016, dispõe sobre a indução de Políticas de Ações Afirmativas voltadas para negros, indígenas e pessoas com deficiência, assegurando assim, o direito a essas pessoas, em todos os níveis de ensino.

Retomando o nível da graduação, pesquisas do CENSO (INEP, 2019) apresentam um crescimento de matrículas, na educação superior, de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Desde 2007, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituiu, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, por meio da Resolução Nº.011/07, que prevê a reserva de 5% das vagas do processo seletivo para estudantes com deficiência. Em 2018, a Resolução N. 002/2018, regulamenta as formas de ingresso na instituição aos Cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatas da Universidade Federal de Santa Maria e revoga a Resolução Nº. 011/07, contemplando, além das cotas previstas pela legislação, também vagas suplementares. O artigo 5º, inciso VI, prevê:

Processo Seletivo para a Pessoa com Deficiência, utilizando a nota do ENEM, que objetiva complementar a faixa não abrangida pela Lei 12.711 de 2012 nesta categoria, ofertando vagas suplementares no percentual de até 5% de vagas/ano do número total de vagas ofertadas em cada Curso de Graduação da UFSM (MEC/UFSM, 2018).

No entanto, considerando a decorrência de alguns anos dos principais aspectos da legislação vigente e dos referenciais políticos e pedagógicos educacionais de educação inclusiva, pergunta-se: Ao concluir seu curso de graduação, a pessoa com deficiência exerce sua profissão sem discriminação e em igualdade de condições com os demais? Referindo-se, mais especificamente, à área da Educação, que fatores favorecem ou impedem que professores com deficiência visual atuem em suas áreas de formação? Em quais condições de acessibilidade e como atuam os professores com deficiência? Quais recursos de tecnologia assistiva contribuem para um ambiente acessível e inclusivo, na prática pedagógica desses professores? Em específico, a cegueira compromete o exercício da docência? Que desafios enfrenta um professor cego? Que mecanismos ou fatores internos podem interferir na busca por realização profissional?

Entre tantas questões e escassos trabalhos científicos abrangendo a docência de professores cegos, essa tese desafiou-se a abordar e responder, pelo menos em parte, alguns dos questionamentos anteriores

Diante disso, delimitou-se a temática à docência de um professor cego, compreendendo-se que para essa abordagem, faz-se necessário refletir sobre as Políticas Públicas para a Inclusão, cegueira e narrativa de vida. Assim, o referencial teórico do estudo aborda conceitos, fatos, legislação e história envolvendo esses aspectos. Para tanto, instituiu-se a questão de pesquisa: De que modo se constitui a trajetória de vida, formação e atuação docente de um professor cego na Educação Básica?

A fim de conduzir à verificação empírica, foram elaboradas hipóteses, que se configuraram como possíveis respostas, pois poderiam ser aceitas ou rejeitadas depois de devidamente testadas (GIL, 2014). Assim sendo, seguem as hipóteses levantadas para a resolução do problema dessa pesquisa, nomeadas pela letra H e numeradas em sequência.

H1: Existem barreiras para o trabalho docente de um professor com cegueira.

H2: A docência de um professor cego pode exemplificar o fato de que pessoas cegas podem ter uma vida autônoma e produtiva.

H3: Existe preconceito em relação ao desempenho profissional de pessoas com deficiência.

H4: Existem fatores internos que podem impulsionar ou limitar a busca pela atuação na profissão escolhida.

H5: O percurso da perda da visão até a entrada no mercado de trabalho, exercendo profissão de livre escolha, para uma pessoa cega, requer mais do que apenas políticas públicas de inclusão.

Clandinin e Connelly (2011) consideram que a formulação de hipóteses pode não funcionar de forma tão rígida na pesquisa narrativa, uma vez que os questionamentos e os propósitos podem mudar no desenrolar da pesquisa. A pesquisa narrativa tem sempre objetivo e foco, embora os participantes possam contribuir para apontar novos caminhos.

Corroborando tal ideia, Muylaert et al. (2014), afirma que o pesquisador deve estar preparado para lidar com as incertezas, pois questões referentes aos objetivos da pesquisa e hipóteses, que estavam claras no início do processo investigativo, podem vir a ser questionadas durante o desenvolvimento da pesquisa de campo e na composição dos textos.

Ainda assim, a partir da reflexão das hipóteses e com base no referencial teórico, esse estudo apresenta como objetivo geral: compreender de que modo se constitui a trajetória de vida, formação e atuação docente de um professor cego na Educação Básica. A fim de atendê-lo, especificamente buscou-se: analisar as políticas públicas para a inclusão, que permitem o acesso e a permanência da pessoa com deficiência ao longo da trajetória formativa, bem como o exercício da profissão escolhida; problematizar a evolução dos direitos sociais e educacionais das pessoas cegas e interpretar a narrativa de vida, formação e atuação docente de Daverlan Dalla Lana Machado, professor cego, da Rede Municipal de Santa Maria, RS.

A importância em alcançar tais objetivos, justifica-se ao considerar que a preocupação com tal temática de pesquisa ainda é escassa, de acordo com o acesso aos conteúdos científicos do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A busca por periódicos, com o termo “professores com deficiência visual”, “professor cego”, “atuação de professores com deficiência visual”, respectivamente e refinada unicamente pelo descritor Educação, não encontrou trabalhos com essas temáticas.

No Portal de Periódicos da CAPES, para o termo “professores com deficiência visual”, sem refinamento de busca, foram encontrados 312 trabalhos. No entanto, a leitura dos resumos, indicou que em maioria, tratava-se de estudos sobre estudantes com deficiência visual e práticas pedagógicas docentes para atender à estudantes com tal deficiência. No mesmo Portal, para o termo “professores com deficiência”, também sem refinamento de busca, foram encontrados 275 trabalhos, dos quais a leitura dos resumos, mostrou que quase a totalidade dos artigos, tratam da prática dos professores em relação aos estudantes com deficiência, em diferentes níveis de ensino.

Desses 275 periódicos, dois abordavam efetivamente o tema professores com deficiência. O primeiro investigou a trajetória escolar e conquista profissional de professores com deficiência, no entanto, em âmbito universitário (ORLANDO; CAIADO, 2014). Já o segundo realizou um levantamento das publicações da área da educação inclusiva na temática dos professores com deficiência a partir de 1990, por entender que é no final dessa década que o movimento da inclusão passa a ter um impacto maior, tanto no âmbito educacional como no mundo do trabalho (GIABARDO; RIBEIRO, 2017).

De acordo com Giabardo e Ribeiro (2017, p. 381):

O levantamento das produções realizadas na BDTD, Banco de Teses da CAPES, SCIELO e no Grupo de Trabalho (GT) sobre Educação Especial da ANPED demonstrou que, de um total de aproximadamente 1592 publicações encontradas, entre Teses, Dissertações, artigos e trabalhos (ANPED) no período entre 1990 e 2015, apenas onze trabalhos remetem a pesquisas sobre o professor com deficiência, sendo oito dissertações, uma tese e dois trabalhos do GT15 da ANPED, todos de programas de Pós-Graduação em Educação.

No portal SCIELO, para o termo “professores com deficiência”, foram encontrados 106 trabalhos, sendo que a leitura dos resumos permitiu verificar que, em geral, eram estudos sobre a formação de professores para atuar na Educação Inclusiva.

Para os termos “professor cego” e “atuação de professor com deficiência visual” foram encontrados cinco trabalhos, destes nenhum sobre a atuação do professor com deficiência. Desse modo, observa-se que “a produção científica sobre o profissional docente com deficiência é algo recente e que carece de mais investigações” (GIABARDO; RIBEIRO, 2017, p.385).

Entende-se, assim, que a partir da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), (BRASIL, 2015), são necessários estudos que apontem possibilidades para que pessoas com deficiência trabalhem em áreas de sua escolha, com ambientes acessíveis e igualdade de oportunidades. Nesse enfoque, está o exercício da docência por um professor cego.

Portanto, a pesquisa sobre a docência de um professor cego é uma temática que se apresenta inédita, no contexto das pesquisas científicas, conforme apontou o trabalho de buscas.

O aporte teórico que deu suporte à pesquisa versa sobre Políticas Públicas para a Inclusão; Cegueira e Narrativas de vida. Os capítulos que seguem nesse estudo estão assim distribuídos:

O capítulo 2 está dividido em três partes: a sessão 2.1, sob o título “Do assistencialismo às políticas públicas de inclusão: a busca pela efetivação de direitos fundamentais das pessoas com deficiência”, faz uma retomada histórica do avanço dos direitos das pessoas com deficiência e as legislações vigentes. Autores como Mazzotta (2011), Borges; Menezes (2019), Cezar; Teixeira e Silva (2015), Sehnem e Pavão (2019), entre outros, fazem a sustentação teórica do capítulo.

Na sequência, o item 2.2 sob o título “Deficiência visual: conceitos e contextualização histórica”, trata especificamente da deficiência visual, trazendo conceitos e destacando os desafios e conquistas políticas e sociais das pessoas cegas. Aqui, outros teóricos, como Pereira e Costa (2009), Garcia e Braz (2020), Mazzotta (2011), Goffman (2006), Uhmman e Schwengber (2020), Giabardo e Ribeiro (2017), conceituam a discussão.

O item 2.3, “A narrativa de um professor cego: trajetória de vida, formação e atuação docente”, discorre sobre a importância da narrativa docente e seus desdobramentos, ancorados em autores, entre os quais: Brancher (2020), Josso (2010), Silva e Bastos (2016).

Na sequência, o capítulo 3 traz a metodologia do estudo: “Os caminhos da pesquisa: percurso metodológico”. Fundamentado em Yin (2016), Prodanov; Freitas (2013), Gil (2014), Clandinin e Connelly (2011), Creswel (2014), Hernández (2017), Muylaert (2014), Bardin (2011), aborda respectivamente o tipo de estudo; local, população e período; técnica de produção de dados; método de análise; questões éticas e por fim ilustra o percurso do estudo, por meio de uma figura.

O quarto capítulo discorre sobre os resultados do estudo, com a devida análise e discussão. Subdivide-se em cinco partes: a primeira, “Pausa! Uma breve narrativa, antes da narrativa”, escrita em primeira pessoa, traz a narrativa da pesquisadora sobre

a aproximação e convívio com o professor Daverlan, o que resultou nessa tese de doutorado; a segunda sessão, apresenta a Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura, teoria de base para a análise dos resultados, deslocada do referencial teórico propositalmente, pois entende-se que esse movimento permite um melhor acompanhamento pelo leitor dos achados da pesquisa; na sequência, as sessões “Daverlan Dalla Lana Machado: contexto pessoal e social”; “Caminhos formativos” e “A atuação docente” compõem o capítulo, considerando a organização dos textos de pesquisa, oriundos da narrativa do professor. Nesse momento, Bandura (2017), Azzi (2017), Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), Vieira e Coimbra (2006), Costa e Boruchovitch (2006), Vieira e Omote (2021), Nunes e Lomônaco (2010), laochite (2006), Santana, Costa e Oliveira (2022), entre outros, sustentam a discussão teórica.

A partir da narrativa de vida do protagonista da pesquisa e da análise dos dados produzidos, devidamente fundamentada nos teóricos elencados para a discussão, buscou-se defender a tese de que a evolução dos direitos sociais e educacionais das pessoas cegas, as políticas públicas para a inclusão escolar, acadêmica e no mundo do trabalho, bem como a tecnologia assistiva, não são os únicos fatores que permitem e impulsionam a carreira de um professor cego. Existe outro, decisivo, que é a autoeficácia, principal mecanismo de autorregulação da agência humana, pilar da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura. As considerações finais e as referências compõem a parte final do estudo.

2 O PERCURSO TEÓRICO

Este capítulo traz as teorias que respaldaram o estudo e se desenvolve em três subcapítulos: o primeiro, trata da evolução dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência; o segundo, apresenta conceitos e a contextualização histórica da deficiência visual, e, finalmente o terceiro, discorre sobre as narrativas de vida e sua importância formadora, para um melhor entendimento ao adentrar esse campo de pesquisa.

2.1 DO ASSISTENCIALISMO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: A BUSCA PELA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao longo do tempo, mudanças históricas e culturais marcam conceitos e práticas educativas, no que diz respeito às pessoas com deficiência. Até o advento da Educação Inclusiva, pessoas e grupos em todo o mundo, lutaram primeiramente, contra a total exclusão desses indivíduos.

Inicialmente, a educação das pessoas com deficiência tinha caráter meramente assistencialista. Na Europa, iniciaram-se os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência, que mais tarde concretizar-se-iam em medidas educacionais. Tais medidas expandiram-se, inicialmente para os Estados Unidos e Canadá e mais tarde para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTTA, 2011).

Segundo Mazzotta (2011), inspirados em experiências concretizadas na Europa e América do Norte, alguns educadores, já no século XIX, iniciaram no Brasil, a organização de serviços para atendimento educacional de pessoas com deficiência. Por meio de medidas isoladas de indivíduos ou grupos, o reconhecimento e a conquista dos direitos das pessoas com deficiência são identificados na construção de políticas sociais, a partir de meados do século XX.

Na política educacional brasileira, a inclusão da Educação Especial vem a ocorrer somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960. Sobre isso,

Garcia; Barcelos (2021, p. 3), ressaltam características comuns a esses movimentos políticos em torno das pautas do grupo de pessoas com deficiência, quais sejam:

- 1) São associações privadas da sociedade civil;
- 2) Participam de mobilizações pela defesa dos direitos de um grupo específico, não assumindo pautas universalistas;
- 3) Constituem federações estaduais e nacionais como estratégia de capilaridade e representação política e, em alguns, casos, participam de organizações internacionais;
- 4) Buscam assento nos conselhos estaduais e federais que tratam das questões ligadas aos direitos de seus representados, atuando por dentro das instâncias da sociedade política;
- 5) Constituem movimentos de ou para sujeitos que demandam políticas públicas de Educação Especial.

A evolução desses movimentos pode ser definida em dois períodos, de acordo com a natureza e abrangência das ações desencadeadas: de 1854 a 1954 - iniciativas oficiais particulares e isoladas e, de 1957 a 1993 - iniciativas oficiais de âmbito nacional (MAZZOTTA, 2011).

O quadro 1 sintetiza os principais marcos do primeiro período:

Descrição da imagem: Em fundo branco e letras pretas, o quadro está organizado em duas colunas. Acima o título: "Quadro 1: Período de 1854 a 1954 - iniciativas oficiais e particulares isoladas", logo abaixo, na primeira linha, coluna da esquerda está escrito "Ano" e na coluna da direita "Marco principal". Nas linhas subsequentes da 2ª até a 21ª, na coluna da esquerda estão os anos referência dos principais marcos e na coluna da direita, estão descritos os principais marcos de iniciativas oficiais e particulares isoladas, definidos entre os anos de 1854 até 1954.

Quadro 1 - Período de 1854 a 1954 - iniciativas oficiais e particulares isoladas.

(continua)

Ano	Marco principal
1854	Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio do Decreto Imperial n. 1.428, assinado por D. Pedro II;
1874	Hospital Estadual de Salvador (atendimento médico-pedagógico aos deficientes mentais);
1883	Primeiro Congresso de Instrução Pública (sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos);
1905	Escola Rodrigues Alves (atendimento a pessoas com deficiência física e visual);
1909	Colégio dos Santos Anjos (atendimento a pessoas com deficiência mental);
1913	Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta (atendimento a deficiência auditiva);
1925	Escola Estadual São Rafael (especializada no ensino de cegos);
1926	Instituto Pestalozzi (atendimento a pessoas com deficiência mental);
1927	Grupo Escolar Paula Soares (atendimento a pessoas com deficiência mental);

(conclusão)

1929	Instituto Santa Terezinha (atendimento a pessoas com deficiência auditiva);
1935	Escola estadual Instituto Pestalozzi (atendimento a pessoas com deficiência auditiva e mental);
1936	Instituto de Cegos da Bahia; Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz (atendimento a pessoas com deficiência mental);
1940	Instituto São Rafael (atendimento a pessoas com deficiência visual);
1941	Escola especial Ulisses Pernambucano (atendimento a pessoas com deficiência mental); Instituto Santa Luzia (atendimento a pessoas com deficiência visual);
1943	Lar-Escola São Francisco (atendimento a pessoas com deficiência física);
1944	Instituto Paranaense de Cegos;
1946	Fundação para o livro do Cego no Brasil;
1948	Associação Linense para Cegos;
1950	Grupo Escolar Miss Browne e Grupo Escolar Visconde de Itaúna (atendimento a pessoas com deficiência mental); Associação Brasileira à Criança Defeituosa (AACD) - (atendimento a pessoas com deficiência física);
1954	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Fonte: (Mazzotta, 2011).

No segundo período da evolução da Educação Especial no Brasil, “o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, em nível nacional, pelo governo federal, com a criação de *Campanhas* especificamente voltadas para este fim” (MAZZOTTA, 2011, p. 52).

Os principais marcos do segundo período estão sintetizados no Quadro 2.

Descrição da imagem: Em fundo branco e letras pretas, o quadro está organizado em duas colunas. Acima o título: “Quadro 2: Período de 1857 a 1992 - iniciativas oficiais de âmbito nacional”, logo abaixo, na primeira linha, coluna da esquerda está escrito “Ano” e na coluna da direita “Marco principal”. Nas linhas subsequentes da 2ª até a 13ª, na coluna da esquerda estão os anos referência dos principais marcos e na coluna da direita, estão descritos os principais marcos de iniciativas oficiais de âmbito nacional, definidos entre os anos de 1957 até 1992.

Quadro 2 - Período de 1857 a 1992 - iniciativas oficiais de âmbito nacional.

(continua)

Ano	Marco principal
	Decreto Federal n. 42.728, institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB);
1957	
1958	Decreto Federal n. 44.236, institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão;
1960	Decreto n. 48.252, institui a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC); Decreto n. 48.961, institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME);
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4.024, dedica um capítulo à Educação de Excepcionais;
1971	Lei n. 5.692, prevê tratamento especial aos excepcionais, colocando a questão como um caso do ensino regular;

	(conclusão)
1972	Parecer n.848, do Conselho Federal de Educação fornece subsídios para a educação de excepcionais; Portaria de 25 de maio de 1972 constitui o Grupo-Tarefa de Educação Especial;
1973	Decreto n. 72.425, cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP);
1974	Projeto Prioritário n. 35;
1975	Portaria n. 550, estabelece a organização, competência e atribuições do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP);
1986	Decreto n. 93.613 transforma o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) na Secretaria de Educação Especial (SESPE);
1990	Reestruturação do Ministério da Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Especial (SESPE) e deixando suas atribuições à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB); Decreto n. 99.678, inclui como órgão da SENEB, o Departamento De Educação Supletiva e Especial (DESE); Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
1991	Lei nº 8.213/91 (Lei de cotas - garantia de direitos das pessoas com deficiência para o trabalho);
1992	Lei n. 8.490 reorganiza os Ministérios, trazendo de volta a Secretaria de Educação Especial (SEESP);
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial (MEC/ SEESP);

Fontes: (Mazzotta (2011); Brasil (1990); Brasil (1991); Brasil (2001)).

Até esse momento, a educação escolar das pessoas com deficiência acontecia de modo segregado aos demais estudantes, nas chamadas classes especiais. Para Borges; Menezes (2019, p. 129):

[...] O surgimento das classes especiais fez com que as práticas educacionais se dividissem, dicotomizando a oferta da educação escolarizada, em escola regular e classe especial. [...] Essa dicotomia produz práticas pedagógicas isoladas, ao invés de práticas complementares e entrelaçadas, como se não houvesse lugar para o aluno, e tampouco para o Educador Especial, dentro do contexto escolar.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, que estabelece princípios, políticas e práticas na “Área das Necessidades Educativas Especiais”, fica estabelecido um marco fundamental na educação das pessoas com deficiência, uma vez que traz ao cenário educativo a Educação inclusiva, estabelecendo que:

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. [...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos;

além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p.1).

Assim, “a Educação Inclusiva deflagrou o esgotamento das práticas tradicionais de Educação Especial de ser um sistema paralelo, substitutivo do ensino regular (SILVA JUNIOR; CANABARRO; REVELANTE, 2018, p. 20).

Mais recentemente, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta a Educação Especial de modo integrado à proposta pedagógica da escola regular e, menciona o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.14).

Em 2009, o decreto Nº 6.949, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que teve como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009). Em seu artigo 24, estabelece que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

E, ainda, estabelece o acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada (BRASIL, 2009).

Em 2013, o texto orientador do Programa Incluir, traz que, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior

[...] deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência (BRASIL, 2013, p.11).

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 34, ressalta que “a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Sendo assim, o direito ao acesso à educação superior está expresso oficialmente para as pessoas com deficiência. Estudos e pesquisas sobre a garantia, viabilização e qualidade desse nível de ensino permeiam o meio acadêmico. No entanto, percebe-se que ainda há um longo caminho a trilhar nesse sentido, conforme aponta Cezar; Teixeira e Silva (2015, p. 137):

Tratar da cidadania dos estudantes com deficiência significa ter no horizonte a ampliação de seus espaços de participação cultural, política e econômica, significa mobilizar suas potencialidades intelectuais, e isso parece difícil de concretizar nos ambientes segregados das instituições. [...] Indicar caminhos para a mudança organizacional da universidade e (re)organização na prática dos docentes que atuam no Ensino Superior, torna-se necessário para promover a inclusão dos estudantes e a concretização do que as Políticas preconizam.

Para Sehnem e Pavão (2019, p. 3), “a partir da inclusão, o contato e convívio com as pessoas que possuem deficiência questionam teorias e práticas por vezes consagradas ao longo dos séculos, ao usarem e apresentarem formas alternativas de viver e conviver socialmente”. Os autores ainda levantam uma questão relevante:

[...] tem-se gerado novas concepções quanto ao potencial humano, associadas a perspectivas inclusivas, com vantagens para toda a sociedade. De modo mais específico a pesquisa, o desenvolvimento e o uso de recursos de acessibilidade, que, além de permitir a autonomia e independência de

peças com limitações sensoriais, físicas ou intelectuais, também disponibilizam facilidades, confortos e novas opções à população em geral (SEHNEM; PAVÃO, 2019, p. 3).

Os autores afirmam, também, que é necessário um envolvimento social, no sentido de que todas as pessoas apliquem a acessibilidade em seus trabalhos, serviços que prestam, na comunicação, nos modos de estudar e apreender novos conhecimentos, para que se efetive a real inclusão das pessoas com deficiência (SEHNEM; PAVÃO, 2019).

Assim, grande número de pesquisas e práticas educativas, em todos os níveis de ensino, buscam cada vez mais aprimorar métodos e práticas de ensino, por meio da acessibilidade arquitetônica e pedagógica para as pessoas com deficiência.

Conforme o exposto, percebe-se os avanços em termos de conceitos, práticas sociais e políticas públicas que, no decorrer dos últimos anos, encorpam a vasta legislação, garantindo oficialmente direitos sociais e educativos às pessoas com deficiência.

No entanto, recentemente, o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, publicado no DOU de 01 de outubro de 2020, que dispõe acerca da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, trouxe um texto cujo conteúdo levantou discussões e críticas com diferentes grupos que atuam no campo da Educação Especial no Brasil.

O Decreto 10.502 abre possibilidades, causando grande polêmica no que tange a volta da escolarização de pessoas com deficiência em classes e escolas especiais, retomando uma perspectiva educacional já há muito ultrapassada, rompendo com práticas inclusivas que foram conquistadas ao longo da história da Educação Especial no Brasil. Especialmente em seu artigo VI, o decreto menciona:

[...] escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (BRASIL, 2020, p.1).

O artigo sugere que estudantes com deficiência “não se beneficiam” do processo de inclusão em escolas regulares. Tal afirmativa vai na contramão de todas as conquistas históricas e evolutivas em termos legislativos em prol das pessoas com deficiência. Sobre isso, a Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), emitiu parecer técnico, onde ressalta

preocupação acerca do novo texto da Política Nacional de Educação Especial e reafirma o seu empenho no sentido de mobilizar-se junto ao poder público e à sociedade civil a fim de que, para essa parcela de estudantes, o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana seja respeitado (ONCB, 2020, p.1).

No parecer técnico, a ONCB (2020) faz observações, destacando como “urgente e imprescindível a revisão e o aprimoramento do referido decreto”. Dentre as principais observações, a ONCB aponta que a

construção da PNEE não levou em consideração, em muitos de seus artigos, a garantia de direitos já adquiridos em documentos nacionais e internacionais, tais como Arts. 5º, 205, 206, Inciso I, e 208 da Constituição Federal de 1988; Capítulo IV da Convenção pelos Direitos das Pessoas com Deficiência, Documento da Organização das Nações Unidas (2006), já ratificado pelo Brasil e outros países e, portanto, com status de Emenda Constitucional; Art. 27 da Lei n. 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Estatuto das Pessoas com Deficiência), de 2015; O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que integra a Agenda 2030 ONU, o qual prevê que seja assegurada educação inclusiva e equitativa de qualidade e sejam promovidas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos (ONCB, 2020, p. 1).

Além disso, menciona que o decreto não foi alvo da merecida discussão por parte de setores da sociedade civil interessados, como as próprias pessoas com deficiência, seus familiares e instâncias de participação como, por exemplo, o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE) (ONCB, 2020).

O parecer aponta ainda a falta de atenção, pelos elaboradores do decreto, à temas de profunda relevância como por exemplo, ensino de jovens e adultos, ensino técnico e ensino superior; a formação de educadores e de outros profissionais como

transcritores e revisores Braille; atendimento de crianças de até três anos de idade – educação precoce, vagamente citado no Decreto 10.502/2020 (ONCB, 2020).

E ainda, a Organização Nacional de Cegos do Brasil, reforça no parecer técnico, que

para os estudantes com deficiência visual, segundo sua especificidade e necessidades pedagógicas, é inadmissível sua matrícula em sala ou classe especial, sendo, contudo, imprescindível a disponibilização de recursos pedagógicos, recursos tecnológicos e apoio de profissionais devidamente capacitados na área, bem como a implantação e implementação de serviços, tais como sala de recursos, centro de atendimento educacional especializado e centro de apoio pedagógico aos deficientes visuais (ONCB, 2020, p. 2).

E, ainda, esclarece:

Não questionamos o direito de a família optar pela modalidade de educação que será ofertada à criança com deficiência visual, porém, tal direito não pode servir de justificativa para que o Estado se exima de suas obrigações, correndo-se o sério risco de ser negado a esta criança a matrícula preferencial em uma escola comum, como garantido pelas legislações vigentes, sob a alegação de não estar a escola devidamente preparada para o atendimento dos estudantes com deficiência visual. Para que a família exerça o direito de escolha, é fundamental que, além de informações claras e coerentes, haja efetivamente opções disponíveis, independentemente de localização geográfica ou poder aquisitivo (ONCB, 2020, p. 2).

Devido à grande repercussão, o Decreto 10.502/ 2020, publicado em outubro de 2020, foi suspenso em dezembro do mesmo ano, por determinação de José Antonio Dias Toffoli, ministro do Supremo Tribunal Federal (STF). Em dezembro de 2020, o STF manteve a suspensão do decreto do governo federal sobre a Nova Política Nacional de Educação Especial.

Portanto é preciso a atenção constante da sociedade em relação aos debates acerca dos caminhos já percorridos em prol da educação das pessoas com deficiência, a fim de não permitir que se coloque em risco anos de debate e construção que favorecem a inclusão por conta do

[...] lócus onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, marcados pela presença de grupos de interesse que passam a

disputar e influenciar na definição das finalidades sociais da educação, de seus pressupostos e demandas (SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018, p. 747).

Certamente, a mobilização da sociedade teve fundamental impacto na suspensão do Decreto 10.502, garantindo que décadas de significativas mudanças tanto em diretrizes, quanto em dispositivos normativos, referentes ao caráter complementar ou suplementar da Educação Especial ao Ensino Regular, não fossem suprimidos dos direitos sociais das pessoas com deficiência.

2.2 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

De acordo com o Glossário da Educação Especial, Deficiência Visual consiste na perda total ou parcial da visão, podendo ser congênita ou adquirida, em variados níveis. Pode ser classificada como cegueira ou baixa visão. A Cegueira caracteriza-se pela perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar e, a baixa visão, consiste na perda parcial da função visual, pois a pessoa possui resíduo visual (BRASIL, 2020).

Ao longo dos séculos, as pessoas com deficiência visual, sofreram severas violências por conta de sua condição. Nos Anais do I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais, em novembro de 1964, encontra-se uma retomada do histórico e evolução desta situação:

Na antiguidade, em Roma, as pessoas que não pudessem ofertar um trabalho físico perfeito, eram eliminados, uma vez que toda a educação perpetuava o corpo físico perfeito. A educação espartana já apresentava as mesmas características, anteriormente, na Grécia. Atenas, ou exterminava os deficientes físicos ou os abandonava, sendo as crianças colocadas à margem dos caminhos. A mentalidade hebraica interpretava a existência de defeitos físicos como castigo divino, uma vez que as famílias procuravam ocultar seus entes com deficiência, pois entendiam que tinham recebido uma maldição dos céus. Com o advento do Cristianismo, começa a fase de amparo às pessoas fisicamente defeituosas, construindo-se asilos. Na Idade Média, surgiu a primeira ideia segregacionista, acentuada mais tarde, quando se pretendeu separar os cegos de outros deficientes. Construía-se então, asilos para os cegos, espécie de confrarias, onde os membros se diziam irmãos, tinham lugares próprios para se exhibir e em algumas regiões, tinham até uma língua própria. E, porque a mendicância constituía um privilégio a ele concedido, o cego passou a ser explorado, era propriedade de alguém. O século XVIII, considerado século da segregação e da mendicância, foi apesar disso,

marcado por um acontecimento importante: a primeira tentativa de educar o cego, dando-lhe instrução elementar. Foi quando, em 1784, Valentin Haüy fundou em Paris o "Instituto Nacional para os Jovens Cegos" (LIMA, 2009, s/p.).

O Instituto Nacional para os Jovens Cegos, foi um marco para a educação de Cegos, uma vez que a partir de sua fundação, novas escolas para cegos foram abertas em outros países da Europa, como as de Liverpool (1791), de Londres (1799), Viena (1805) e Berlim (1806). Em 1819, *Charles Barbier*, visitou o Instituto, trazendo uma novidade aos professores e estudantes: um processo de escrita usado em campos de batalha para a comunicação, sem utilização de luz, idealizado por ele. Anos depois, *Louis Braille*, estudante do Instituto, adaptou o código militar de *Barbier*, criando o sistema braille (MAZZOTTA, 2011).

Cinquenta anos depois de fundada a primeira escola para crianças cegas, em 1784, por Valentin Haüy, foram instalados os primeiros internatos para cegos nos Estados Unidos. Em 1829, em Massachusetts, foi instalado o New England Asylum for the Blind, que começou a funcionar com seis alunos em 1832. Neste mesmo ano, em Nova York foi fundada uma escola para cegos, o New York Institute for the Education of the Blind. A primeira escola para cegos inteiramente subsidiada pelo Estado foi a Ohio School for the Blind, fundada em 1837 (MAZZOTTA, 2011, p. 24).

A partir desse fato, a sociedade despertou para a obrigação do Estado junto a educação das pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2011). Com o passar do tempo, mais um passo foi dado na evolução da educação de cegos: as escolas residenciais possuíam somente os cursos primário e ginásial, e então muitos cegos que desejavam continuar os estudos começaram a frequentar escolas comuns (LIMA, 2009).

Apesar da superação das violências e barbáries na antiguidade e da evolução da situação das pessoas com deficiência visual na sociedade atual, muitas delas por meio de políticas públicas de inclusão, o preconceito em relação a essas pessoas e suas capacidades ainda existe.

Sobre isso, Pereira e Costa (2009, p. 94), enfatizam:

O que mais limita a pessoa com deficiência visual não é a cegueira e a baixa visão, mas a demonstração da sociedade em relação às possibilidades de realização dessa pessoa e o preconceito perpetuado ao longo dos tempos a

impede de executar atividades do seu cotidiano pessoal, familiar, escolar, religioso e profissional com independência.

É importante lembrar que as pessoas com deficiência visual são capacitadas, com cognição e ações motoras intactas, e a única dificuldade está na forma como conduzirá e interpretará o mundo. A habilidade para compreender, interpretar e assimilar será ampliada através da variedade de experiências, estimulando o seu desenvolvimento, na família, na escola, na sociedade (GARCIA; BRAZ, 2020).

Pode-se considerar que a falta de visão dificulta em maior ou menor grau o desenvolvimento de uma pessoa. No entanto, tal dificuldade não pode ser entendida como um problema irremediável, uma vez que instalada a deficiência visual pode-se recorrer ao meio educacional para resgatar o potencial do indivíduo, a sua autoestima, a sua competência, possibilitando-lhe descobrir novas formas de superar obstáculos pela ausência de visão (PEREIRA; COSTA, 2009).

Também é importante refletir sobre a diferenciação entre a cegueira congênita e cegueira adquirida. Para Veiga (1983), a pessoa que nasce cega é fisicamente diversificada dos outros, ela perde a plasticidade do movimento das outras pessoas, não reconhecendo expressões fisionômicas, gestos, atitudes de meneios de outras pessoas etc. O cego de nascença tem dentro de si seus próprios elementos naturais para a compreensão do mundo como qualquer outra pessoa vidente, dependendo da forma como seja orientada sua educação.

Para a pessoa que se tornou cega ao longo da vida, Roberts (1996), explica que apesar do sentido visual ter desaparecido, a pessoa cega ainda tem milhões de imagens visuais estocadas em sua memória, e estas podem trabalhar a seu favor em diferentes situações”.

No entanto, Dias et al. (2016, p.9), enfatizam que “a partir da condição de não mais enxergar, a pessoa que perde a visão passa por um processo de modificações em sua identidade, em seu dia a dia, no contexto familiar e social e no modo de perceber-se como uma pessoa com deficiência”, o que poderá acarretar diversas reações emocionais desfavoráveis, em um primeiro momento.

Pereira; Costa (2009, p. 94), destacam ainda:

Para a educação da pessoa com cegueira são necessárias aprendizagens específicas como: o sistema Braille, técnicas de orientação e mobilidade (orienta o indivíduo a se locomover com independência em ambientes internos como residência, escola, bancos, dentre outros e externo - na rua), atividade da vida diária (orienta o aluno a utilizar corretamente noções de higiene, de alimentação e vestuário, dentre outras) e aprendizagem de técnicas de Sorobã (aparelho adaptado para a realização de cálculos matemáticos).

As autoras apontam também que, no ambiente educacional, é preciso descartar:

[...] práticas preconceituosas, estigmatizantes na relação com seu aluno cego ou com baixa visão, pois ele precisa descobri-lo, quer por meio da observação, quer por meio da família ou da interação verbal: como acontece a sua percepção de mundo, seu repertório de vida, sua linguagem, sua expressão, seus interesses, seus conhecimentos e seu jeito de ser enquanto pessoa (PEREIRA; COSTA, 2009, p. 95).

Sobre isso, Gracia; Braz (2020) destacam que, entre os desafios da inclusão educacional de pessoas com deficiência, está a eliminação de barreiras que impedem o livre acesso de todos ao conhecimento. Dentre essas destacam-se as barreiras atitudinais: preconceitos, estigmas e discriminação. Além dessas, as barreiras arquitetônicas: obstáculos que impedem o acesso e uso dos ambientes, sejam eles coletivos ou individuais. A existência de tais barreiras pode incorrer na possibilidade de atenuação das capacidades e potencialidades das pessoas cegas.

Goffman (2006, p. 12), conceitua o estigma como o entendimento de que um

[...] estranho que está presente diante de nós, ele pode demonstrar que é dono de um atributo que o diferencia dos demais (dentro da categoria de pessoas a que tem acesso) e o torna menos atraente - em casos extremos, quase uma pessoa perigosa ou fraca. Dessa forma, deixamos de vê-lo como uma pessoa total e comum para reduzi-la a um ser infligido e desprezado. Um atributo dessa natureza é um estigma, especialmente quando produz nos outros, um amplo descrédito.

É certo que a Educação Inclusiva para além de sua garantia em leis e políticas públicas ainda tem desafios a transpor para sua plena efetivação. Mas faz-se necessário também, pensar para além dos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

Uhmann; Schwengber (2020), problematizaram a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, a fim de perceber os discursos que tensionam esse processo. Seus achados apontam impasses que muitas vezes as pessoas com deficiência enfrentam nesse contexto, sendo identificados primeiramente “pela ideia de falta, anormalidade, bem como relacionando à aparência de deficiência a limitações de suas capacidades” (UHMANN; SCHWENGBER, 2020, p. 1).

Ao reconhecer o trabalho como forma de interação com o meio e entre as pessoas, destaca-se a possibilidade de o trabalho subjetivar e constituir os sujeitos de acordo com suas práticas e experiências. Além disso, o espaço do trabalho vem ocupando destaque em pesquisas e discussões à medida que estabelece a possibilidade de inclusão e/ou exclusão das pessoas com deficiência. Exercer uma profissão, pode trazer o sentimento de contribuição para a sociedade, contato com colegas, pertencimento ao grupo, expansão de redes sociais e, conseqüentemente, redução de situações de exclusão das pessoas com deficiência (UHMANN; SCHWENGBER, 2020).

Sobre o direito ao trabalho, a Lei nº 8.213/91, que dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social (BRASIL, 1991), institui cota mínima de contratação de pessoas com deficiência, que varia de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência, dependendo da proporção do número de empregados que a empresa possui. Esses são percentuais mínimos, podendo a empresa contratar um número maior de pessoas com deficiência.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a pessoa com deficiência tem garantido o direito ao trabalho de sua livre escolha, em ambiente acessível e inclusivo, com oportunidades iguais às das demais pessoas.

Para Uhmann; Schwengber (2020, p. 3), os avanços legais são evidentes

[...] para a inserção dos sujeitos com deficiência no mundo de trabalho, mas entendemos que a existência da Lei muitas vezes não é garantia de efetivação, uma vez que as pessoas com deficiência foram por muito tempo consideradas incapazes [...]. Romper com tais entendimentos não é tarefa fácil e, ao que parece, os sujeitos com deficiência podem obter experiências positivas, mas também negativas em relação ao trabalho.

As autoras tensionam a credibilidade dada à pessoa com deficiência no mercado de trabalho, uma vez que

[...] é possível reconhecer um campo discursivo que fixa limitações como centralidade e discursivamente sobressaem-se às possíveis competências desses sujeitos. Mesmo não sendo únicos (mas talvez ainda os de maior potência), tais discursos, encharcados de limitações, muitas vezes definem pouca credibilidade ao doutorado de uma pessoa com deficiência, levando à generalização. Ao receber uma pessoa com deficiência buscando alguma vaga de emprego, pouca credibilidade e oportunidades são a ela (e possivelmente a todas) concedidas (UHMANN; SCHWENGBER, 2020, p. 7).

Desse modo, a inclusão no mundo do trabalho das pessoas com deficiência, ainda enfrenta desafios ligados aos estigmas e preconceitos existentes na sociedade, causando um distanciamento entre a atividade que merecem exercer e aquela que lhes é destinada. Assim, as cotas podem contribuir para o acesso ao mercado de trabalho, mas não sobre o reconhecimento de suas funções/formação (UHMANN; SCHWENGBER, 2020).

Sobre isso, em estudo recente, especificamente sobre a diversidade e a inclusão de pessoas com deficiência visual em contextos de trabalho, Santana; Costa e Oliveira (2022) realizaram uma análise da produção científica brasileira acerca dessa temática, incluindo a publicação de artigos em quaisquer anos até 2020.

Ao final da busca sistemática, foram identificados apenas três artigos científicos que tratavam de diversidade e de inclusão no contexto de trabalho, com foco em pessoas com deficiência visual. Esses dados possibilitam observar como a produção brasileira de estudos sobre diversidade e inclusão de pessoas com deficiência, no contexto de trabalho, ainda é pequena, em especial quando o foco são pessoas com deficiência visual (SANTANA; COSTA; OLIVEIRA, 2022, p.63).

Os achados dos autores revelam que ao tratar da diversidade e da inclusão de pessoas com deficiência visual em contextos de trabalho, a produção científica brasileira se mostra incipiente e volta-se muito ainda para a discussão de uma etapa anterior ao processo de inclusão, uma vez que seu foco é a inserção e o acesso dessas pessoas ao mundo do trabalho (SANTANA; COSTA; OLIVEIRA, 2022).

Destacam ainda, que as publicações encontradas reafirmam a importância da educação, das políticas públicas, das legislações e da sua inserção em contextos de trabalho, considerando que estas são etapas fundamentais, ainda que anteriores ao processo de inclusão. No entanto, referem que as produções analisadas não dedicam maior atenção às potencialidades desse processo de inserção para pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho, assim como para as organizações e a sociedade (SANTANA; COSTA; OLIVEIRA, 2022).

Desse modo, configura-se ainda como um grande desafio que pessoas com deficiência visual atuem no mercado de trabalho. Essa jornada, inicia-se para muitos, no acesso, permanência e conclusão do Ensino Superior.

Nesse contexto, a Tabela 1 traz o número de matrículas de pessoas com cegueira, que de acordo com os dados gerais da Graduação Presencial e a Distância, do Censo da Educação Superior, dos anos de 2013 a 2019, ingressaram em IES públicas federais, no Brasil. Toma-se o ano de 2013 como base, pois é o ano de ingresso, na graduação, do professor cego, sujeito de pesquisa desse estudo.

Descrição da imagem: O título da tabela está escrito em azul claro “Tabela 1: Ingressos de pessoas cegas em IES públicas federais”. Logo abaixo, tabela em fundo branco organizada em oito colunas e sete linhas. Na primeira linha, as colunas indicam respectivamente “País/regiões” e os anos de 2013 até 2019. Logo abaixo, as demais linhas são intercaladas em cores branco e azul claro e trazem as seguintes informações: Segunda linha “Brasil” e os números de ingressos de pessoas cegas em IES públicas federais respectivamente aos anos de 2013 a 2019. A terceira linha traz os números da região Norte; a quarta linha indica o número de ingressos na região Nordeste; a quinta linha traz os números da região Sudeste; a sexta linha indica o número de ingressos de pessoas cegas na região Sul e a sétima e última linha, traz os números da região Centro-Oeste.

Tabela 1 - Ingressos de pessoas cegas em IES públicas federais.

País/regiões	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	460	496	556	408	449	628	653
Norte	67	34	37	66	64	94	79
Nordeste	141	280	363	235	239	307	352
Sudeste	146	138	103	69	101	134	127
Sul	11	18	24	28	24	65	60
Centro- Oeste	95	26	29	10	21	28	35

Fonte: Elaboração da autora, com base nos Microdados do Censo da Educação Superior - INEP DE 2013 a 2019.

Observa-se um crescente número de ingresso de pessoas cegas ao longo dos anos no Brasil, em IES públicas federais. As regiões Sul e Centro-Oeste, são as regiões que apresentam o menor número de ingressantes cegos.

Importa saber também, quantas dessas pessoas concluíram a graduação. A pesquisa nos Microdados do Censo da Educação Superior, de 2013 a 2019, revelou os seguintes dados:

Descrição da imagem: O título da tabela está escrito em azul claro “Tabela 2: Número de concluintes com cegueira de 2013 a 2019 em IES públicas federais do Brasil”. Logo abaixo, tabela em fundo branco e letras pretas, organizada em nove colunas e duas linhas. Na primeira linha, as colunas indicam respectivamente “Ano” e os anos de 2013 até 2019, da segunda até a oitava coluna. A nona coluna indica o “Total”. A linha seguinte, com fundo azul claro, traz as seguintes informações: Na primeira coluna “Número de concluintes com cegueira” e os números de concluintes de pessoas cegas em IES públicas federais respectivamente aos anos de 2013 a 2019, sucessivamente da segunda até a oitava coluna. Na nona coluna está o número total de concluintes de todos os anos de 2013 a 2019.

Tabela 2 - Número de concluintes com cegueira de 2013 a 2019 em IES públicas federais do Brasil.

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
Número de concluintes com cegueira	56	53	69	56	42	42	57	375

Fonte: Elaboração da autora, com base nos Microdados do Censo da Educação Superior - INEP DE 2013 a 2019.

Percebe-se, portanto, que o número de concluintes cegos dos cursos de graduação, em cada um dos anos tomados como referência é substancialmente menor do que o número de matrículas. A seguir, a exatidão desses dados:

Descrição da imagem: O título da tabela está escrito em azul claro “Tabela 3: Relação número de matrículas/número de concluintes com deficiência visual- cegueira, em IES públicas federais no Brasil de 2013 a 2019”. Logo abaixo, tabela em fundo branco e letras pretas, organizada em nove colunas e três linhas. Na primeira linha, as colunas indicam respectivamente “Ano” e os anos de 2013 até 2019, da segunda até a oitava coluna. A nona coluna indica o “Total”. A linha seguinte, com fundo azul claro, traz as seguintes informações: Na primeira coluna “Número de matrículas” e os números de pessoas cegas que se matricularam no Ensino Superior em IES públicas federais respectivamente aos anos de 2013 a 2019, sucessivamente da segunda até a oitava coluna. Na nona coluna está o número total de matrículas de todos os anos de 2013 a 2019. A terceira linha, em fundo branco, traz as seguintes informações: Na primeira coluna “Número de concluintes” e os números de pessoas cegas que concluíram o Ensino Superior em IES públicas federais respectivamente aos anos de 2013 a 2019, sucessivamente da segunda até a oitava coluna. Na nona coluna está o número total de concluintes de todos os anos de 2013 a 2019.

Tabela 3 - Relação número de matrículas/número de concluintes com deficiência visual- cegueira, em IES públicas federais no Brasil de 2013 a 2019.

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
Número de matrículas	460	496	556	408	449	628	653	3650
Número de concluintes	56	53	69	56	42	42	57	375

Fonte: Elaboração da autora, com base nos Microdados do Censo da Educação Superior - INEP de 2013 a 2019.

Conforme os dados, de 2013 a 2019, ingressaram em cursos de graduação, 3.650 pessoas cegas, em IES públicas federais. Nesse mesmo período, somente 375 pessoas concluíram o curso, ou seja, apenas 10%, em média, das pessoas cegas que ingressam na graduação conseguem se formar.

Mais especificamente, na região Sul do Brasil, os dados são apresentados na Tabela 4:

Descrição da imagem: O título da tabela está escrito em azul claro "Tabela 4: Matrículas de pessoas cegas em IES públicas federais, na região Sul do Brasil". Logo abaixo, tabela em fundo branco organizada em oito colunas e cinco linhas. Na primeira linha, as colunas indicam respectivamente "Ano" e os anos de 2013 até 2019. Logo abaixo, as demais linhas são intercaladas em cores branco e azul claro e trazem as seguintes informações referentes às "Regiões/Estados" do país. Segunda linha "Região Sul" e os números de matrículas de pessoas cegas em IES públicas federais respectivamente aos anos de 2013 a 2019. A terceira linha traz os números do estado do Paraná de 2013 a 2019; a quarta linha indica o número de matrículas do estado de Santa Catarina; a quinta linha traz os números de matrículas de pessoas cegas em IES públicas federais de 2013 a 2019 no Rio Grande do Sul.

Tabela 4 - Matrículas de pessoas cegas em IES públicas federais, na região Sul do Brasil.

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Região/Estados							
Região Sul	11	18	24	28	24	65	60
Paraná	3	4	11	9	7	9	6
Santa Catarina	1	1	4	6	8	8	8
Rio Grande do Sul	7	13	9	13	9	48	46

Fonte: Elaboração da autora, com base nos Microdados do Censo da Educação Superior - INEP de 2013 a 2019.

No entanto, o número de concluintes é bem menor, conforme os dados da Tabela 5:

Descrição da imagem: O título da tabela está escrito em azul claro “Tabela 5: Concluintes com deficiência visual - cegueira em IES públicas federais, na região Sul do Brasil”. Logo abaixo, tabela em fundo branco e letras pretas, organizada em nove colunas e cinco linhas. Na primeira linha, as colunas indicam respectivamente “Ano” e os anos de 2013 até 2019. Logo abaixo, as demais linhas são intercaladas em cores branco e azul claro e trazem as seguintes informações referentes às “Região/Estados” da região Sul do Brasil. Na segunda linha “Região Sul”, da segunda até oitava coluna, os números de concluintes com deficiência visual - cegueira em IES públicas federais, na região Sul, respectivamente aos anos de 2013 a 2019. Na nona coluna o “Total” de todos os anos mencionados. A terceira linha traz os números do estado do Paraná de 2013 a 2019 e na nona coluna o “Total” desse estado. A quarta linha indica o número de matrículas do estado de Santa Catarina, de 2013 a 2019 e na nona coluna o total de concluintes no estado; a quinta linha traz os números de concluintes de pessoas cegas em IES públicas federais de 2013 a 2019 e na nona coluna o “Total” no Rio Grande do Sul.

Tabela 5 - Concluintes com deficiência visual - cegueira em IES públicas federais, na região Sul do Brasil.

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
Região/Estados								
Região Sul	2	1	3	2	1	10	5	24
Paraná	1	-	2	1	1	-	-	5
Santa Catarina	-	-	-	1	-	1	-	2
Rio Grande do Sul	1	1	1	-	-	9	5	17

Fonte: Elaboração da autora, com base nos Microdados do Censo da Educação Superior - INEP de 2013 a 2019.

Portanto, no período de 2013 a 2019, em IES públicas federais, somente 24 pessoas com deficiência visual – cegueira, concluíram seus cursos de graduação na região Sul do Brasil.

Nesse contexto, de que modo o mercado de trabalho se apresenta às pessoas com cegueira? Como se dão esses enfrentamentos? Egressos cegos de cursos superiores atuam em suas áreas de formação? Mais especificamente, como se apresenta o mundo do trabalho para um professor cego? De que modo o professor cego percebe e desempenha sua docência? Como enfrenta os obstáculos arquitetônicos e atitudinais no desempenho de suas funções?

De modo geral, a literatura acerca de professores com deficiência e mais especificamente, sobre professores cegos, ainda é escassa.

No que diz respeito aos professores com deficiência, Giabardo e Ribeiro, (2017, p. 385), dizem que:

[...] em muitos casos, as dificuldades de colocação no mercado de trabalho incidem no preconceito social que permeia o ambiente escolar, na falta de conhecimento do empregador sobre o potencial dessas pessoas na prática da docência e na precariedade da infraestrutura, desde acessibilidade arquitetônica à equipamentos capazes de auxiliar na prática pedagógica.

Para Pereira e Costa (2009), a convivência com a pessoa cega ou de baixa visão pode favorecer a eliminação de atitudes preconceituosas favorecendo a sua plena inclusão.

Tal posicionamento é confirmado por meio da atuação docente junto a um professor cego, nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa experiência, permite o levantamento de alguns tensionamentos sobre as discussões tecidas até aqui.

A oportunidade de dividir o ambiente de trabalho com um professor cego desacomoda suposições e preconceitos. A atuação desse professor, com mobilidade e autonomia, em um primeiro momento, causa surpresa, depois admiração e por fim, a compreensão do quanto as potencialidades desses sujeitos são ignoradas pela sociedade.

Esse fato é confirmado por questionamentos de toda a natureza, feitos por pessoas com diferentes formações, em ambientes diversos, sobre a viabilidade desse sujeito exercer a docência.

Sobre isso, Uhmann e Schwengber (2020), levantam a hipótese de que há ainda certo estranhamento quanto ao uso de aparelhos/tecnologias por pessoas com deficiência. Os autores levantam a questão: “O quanto apenas consumimos tecnologias e não as pensamos como um meio diferente do usual”? (UHMANN; SCHWENGBER, p. 10) e afirmam que é necessário problematizar a falta de informação em sociedade sobre tecnologias/aparelhos, sobretudo destinado às pessoas com deficiência, para minimizar discursos de preconceito e limitadores destinados a esse público.

Então, quando uma pessoa cega, demonstra realizar tarefas sem dificuldades e muitas vezes iguais às pessoas sem deficiência, desafia os entendimentos ultrapassados e limitantes da deficiência (UHMANN; SCHWENGBER, 2020).

Desse modo,

é importante entender que as pessoas com deficiência muitas vezes são percebidas através da falta de um braço, da falta de audição, da falta de visão, da necessidade da utilização de cadeira de rodas. Pensar os sujeitos com deficiência a partir de suas marcas corporais é também falar de seus corpos deficientes e suas marcas ligadas ao afastamento das normas estabelecidas por determinada normalização. Falar de um corpo que é considerado deficiente é também falar de seus estigmas, de seu ocultamento, dos olhares a ele dirigidos, ou seja, a visibilidade desviante apresentada por seus corpos (UHMANN; SCHWENGBER, 2020, p. 13).

Portanto, incorre saber que fatores contribuíram/contribuem para que, o referido professor cego, mesmo com tantos obstáculos apontados no percurso educacional e profissional das pessoas com deficiência, atue na sua área de formação, ou seja, na profissão escolhida.

As políticas públicas e leis que o amparam foram suficientes nessa busca pela profissão escolhida? Existe igualdade de condições com os demais colegas? O ambiente é acessível e inclusivo? Que mecanismos internos e subjetividades desse professor o impulsionaram nessa busca? Qual a narrativa desse professor frente a perda da visão e a conquista de uma profissão de sua livre escolha?

Para responder a esses questionamentos, esse estudo deu voz ao sujeito de pesquisa, professor cego, respeitando todos os princípios éticos de pesquisa com seres humanos e critérios do Comitê de Ética em Pesquisa desta instituição, e, cujo anonimato foi dispensado com sua devida autorização, por meio da pesquisa narrativa. No entanto, faz-se necessário discorrer sobre as narrativas de vida e formação para um maior e melhor entendimento ao adentrar esse campo de pesquisa.

2.3 A NARRATIVA DE UM PROFESSOR CEGO: TRAJETÓRIA DE VIDA, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

“Nenhum pesquisador parte do nada e diz: “hoje vou pesquisar sobre um determinado tema” e inicia uma pesquisa. Toda pesquisa sempre traz consigo as inquietações de um ou vários pesquisadores. Toda pesquisa possui, inerente a ela, os desejos e as inquietações dos pesquisadores e/ou colaboradores. Portanto, por mais que alguns neguem, nunca é neutra e sempre está cheia de desejos e subjetividades dos envolvidos no complexo processo de pesquisa” (BRANCHER, 2020, p. 14).

“[...] esta experiência de pesquisa é, ao mesmo tempo, uma experiência formadora no plano pessoal e profissional” (JOSSO, 2010, p. 19).

A oportunidade de vivenciar a bidocência junto de um professor cego é a experiência que justifica, primeiramente, os objetivos desse estudo, uma vez que se constitui em um processo “entre a elaboração de uma experiência coletivamente significativa e a de uma experiência individualmente formadora” (JOSSO, 2010, p.19).

Para Brancher (2020, p. 119), “escrever uma história de vida pode ser um momento de significação, tanto para o pesquisador como para o colaborador, que cede sua história para a realização de tramas do trabalho”.

Desse modo, a narrativa se inscreve nesse contexto, “pois é, antes de tudo, centrada em uma dinâmica interior feita de confrontos, de encontros, de cruzamentos, de choques ocasionados por interações – desejadas ou imprevistas – que atropelam e alimentam o trabalho interior” (JOSSO, 2010, p.269).

Para Brancher (2020, p. 84), as narrativas permitem

[...] desenvolver um processo, em que um narrador relata as experiências que ele considera mais importantes em sua trajetória. Para que isso aconteça, é necessário que se estabeleçam relações de comunicação e de poder entre os dois sujeitos envolvidos, sendo que essas relações podem influenciar as narrativas autobiográficas. É preciso que o colaborador da pesquisa se sinta à vontade e tenha o desejo da realização do trabalho proposto (BRANCHER, 2020, p. 84).

Sobre isso, atendendo a todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, quando consultado, o referido professor aceitou participar da pesquisa e, além disso, concordou, com a publicação de seu nome, inclusive no título do estudo.

Então, conhecer a narrativa de vida de Daverlan Dalla Lana Machado, professor cego da Educação Básica de Santa Maria, sua trajetória de vida, caminhos formativos e atuação docente é, segundo Brancher (2020) uma oportunidade de refletir sobre o fazer docente diário e histórico, a partir de seus relatos autobiográficos, que hoje podem representar uma alternativa para os pesquisadores produzirem resultados significativos. Os fazeres e trajetórias desses professores influenciam e proporcionam diversas formas de construção do fazer docente.

Nesse sentido, a abordagem História de Vida, para Josso (2002, p.43) tem um objetivo central de transformação que oportuniza o conhecimento de si próprio, não apenas compreendendo

como é que nos formamos ao longo da nossa vida através de um conjunto de experiências, mas ainda tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, segundo as circunstâncias, permite, a partir daqui, encarar um itinerário de vida, os nossos investimentos e objetivos na base de uma auto orientação possível que articule mais conscientemente as nossas heranças, as nossas experiências formadoras, as nossas pertenças, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário com as oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para chegarmos a um eu que aprende a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade.

Além disso,

olhar os processos formativos é uma nova forma de perceber as lacunas, instauradas na formação universitária e em outros lócus formativos, construção essa que, embora significada individual e diariamente pelos sujeitos, também pode ser trabalhada e intensificada na escola e na coletividade, sendo necessário, para tanto, entender as instituições enquanto espaços coletivos de formação. Tenho, aqui, que ressaltar que, embora estes processos formativos acabem se realizando em locais múltiplos, sempre são vividos pelo professor e como ele significa estes momentos formativos, as informações perpassam pela subjetividade e pela formação pessoal e profissional do formador em questão (BRANCHER, 2020, p. 54).

Josso (2002, p. 28), diz que “para observar a sua formação, trata-se de aprender, por experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que é que elas foram formadoras”.

Sobre “trajetória”, toma-se o conceito de Silva e Bastos (2016, p. 126), quando dizem que é o constructo “produzido pelas lembranças a partir da memória, linguagem e narração. Ela é tecida com esses elementos e serve de análise para quem a faz ou para o outro que com os mesmos elementos é capaz de produzir e analisar sua trajetória”.

Nesse sentido, leva-se em consideração aquilo que foi feito por essas pessoas, aquele que narra sua própria história e aquele que, ao escutá-la, a vive e a interpreta.

Poder-se-ia dizer que nesse momento são produzidas novas memórias, que poderão também ser contatadas futuramente.

Para os autores,

[...] a memória é um fenômeno social, uma construção derivada das relações sociais estabelecidas pelos atores sociais, o que transcende o aspecto individual. [...] as memórias são componentes necessários das identidades dos sujeitos, das percepções de si e dos outros, daqueles com os quais conviveram ao longo de suas vivências em contextos sociais distintos (SILVA; BASTOS, 2016, p. 127).

Josso (2010, p. 266) pontua que, “não há uma narrativa ideal a que, mediante alguns princípios metodológicos, se possa chegar. Há a narrativa que tenta responder às perguntas que seu autor faz a si mesmo e a sua história no momento de sua reflexão”.

Para a autora,

[...] o sujeito se transforma e interpreta mais ou menos distintamente seu passado e ele toma consciência, por isso, da importância de sua atividade como sujeito que adere ou utiliza valorizações, ideias, percepções, observações, interpretações para atingir fins e satisfazer interesses. A atividade essencial do sujeito no processo de conhecimento consiste na transformação de vivências em experiências, isto é, na elaboração de significações para “o que aconteceu” a partir de interesses específicos e inscritos em uma temporalidade (JOSSO, 2010, p. 266).

Sobre os termos “vivência” e “experiência”, Josso (2010, p. 266), faz uma distinção pertinente:

O termo vivência é reservado aqui para designar o conjunto de implicações ou intenções semeadas diariamente ao longo de nossas vidas. O termo experiência é por sua vez, empregado para designar a atividade específica que consiste em analisar uma ou várias vivências para delas extrair conhecimento e/ou informações.

Nesse contexto, a narrativa se insere com uma oportunidade de, ao relembrar vivências, poder (re)analisá-las e, nessa tarefa, produzir novas interpretações às experiências narradas.

Silva e Bastos (2016, p. 121), explicam que o que dá sentido aos aspectos interpretativos de uma narrativa, é justamente a imprevisibilidade, pois quando “o próprio sujeito narra atribui um novo sentido à experiência vivida”.

Isso sugere que não se pode antecipar qual o peso que as experiências terão durante a trajetória de cada sujeito, principalmente por não haver condições de se saber como as experiências são tomadas pelo sujeito, salvo pela produção de sua própria narrativa, em que se volta para si e por meio dela, reconstrói o vivido em um novo tempo (SILVA; BASTOS, 2016, p. 121).

Desse modo, infere-se que o pesquisador que se utiliza da entrevista narrativa como procedimento, está diante de um trabalho em que não há uma previsibilidade dos seus achados, pois tanto o sujeito que narra, quanto o sujeito que interpreta essa narrativa, estão constantemente afetados por suas próprias interpretações, experimentações individuais e formativas daquilo que é narrado. Tal fato, torna a narrativa de uma história de vida, um evento único, no tempo pessoal e social na qual se inscreve.

Assim, considerando o referencial teórico abordado até aqui e as reflexões tecidas, esse estudo constitui-se como uma forma de publicizar a potência da pessoa com deficiência, fortalecendo o aporte legal já existente. Para tanto, a produção de dados, foi conduzida sob os procedimentos metodológicos propostos na seção 3.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

A jornada exige definir (e depois conduzir) um estudo original. “Original” significa que o estudo deve ser de sua própria responsabilidade, usando suas próprias ideias, palavras e dados. Tanto quanto possível, inclusive com seus esforços explícitos para verificar isso, você deve fazer um estudo que não tenha sido feito antes (YIN, 2016, p. 45).

As palavras de Yin, ao iniciar o capítulo que discorre sobre o método da pesquisa, ilustram a seriedade e a complexidade dessa empreitada. Para atingir ao objetivo de compreender de que modo se constitui a trajetória de vida, formação e atuação docente de um professor cego na Educação Básica, esse estudo foi conduzido nos parâmetros metodológicos a seguir.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Propôs-se uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa. Para Prodanov; Freitas (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. [...] A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”.

A amplitude da pesquisa qualitativa, segundo Yin (2016, p.3), indica sua relevância: “diferente de outros métodos das ciências sociais, praticamente todo acontecimento da vida real pode ser objeto de um estudo qualitativo”. Nesse tipo de pesquisa observam-se cinco características, quais sejam:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se para usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016, p. 7).

Para tanto, Yin (2016) explica que as interações entre pesquisadores e pesquisados, acontecem com o mínimo de interferência de procedimentos e as

pessoas dirão “o que querem dizer, não limitadas, por exemplo, a responder um questionário predefinido de um pesquisador” (YIN, 2016, p.7).

Além disso, eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados pelos pesquisados aos fatos da vida real e não suposições ou significados mantidos pelos pesquisadores.

A terceira característica da pesquisa qualitativa levantada por Yin (2016), é a de que a pesquisa acontece em um contexto (condições ambientais, sociais e institucionais), fundamental, uma vez que pode influenciar todos os eventos humanos.

A quarta característica desse tipo de pesquisa é a de que ela é guiada pelo desejo de explicar acontecimentos e, por fim, “a pesquisa qualitativa procura coletar, integrar e apresentar dados de diferentes fontes de evidência” (YIN, 2016, p. 8).

Assim sendo, esse estudo caracterizou-se como genuinamente qualitativo, por entender-se que essas cinco características, descritas por Yin (2016), foram contempladas no percurso metodológico.

Quanto aos objetivos, tratou-se de uma pesquisa exploratória, que segundo Gil (2014), objetiva desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, partindo da formulação de problemas ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Buscando responder à questão de pesquisa: De que modo se constitui a trajetória de vida, formação e atuação docente de um professor cego na Educação Básica? O delineamento adotado foi a pesquisa narrativa.

Clandinin e Connelly (2011, p.18), conceituam a pesquisa narrativa como “um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. E ainda, partindo da compreensão de experiência como histórias vividas e narradas, a pesquisa narrativa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis.

Sobre isso, Suárez (2017, p. 10), enfatiza que as pesquisas narrativas

fazem com que os vínculos de saber e poder com os habitantes e falantes do mundo da vida sejam reformulados, se tornem colaborativos, se

horizontalizem, e que se perfilam diversos níveis de interlocução, retroalimentação e coparticipação. [...] outra das potencialidades da pesquisa narrativa é que nos ajuda a identificar, documentar, tornar visíveis e publicamente disponíveis a diversidade de significados humanos para dar conta do vivido, do experimentado e do representado e a multiplicidade de projetos de vida decorrentes deles como traços horizontais de futuro.

Para Creswel (2014), existe um conjunto de características específicas que definem as fronteiras da pesquisa narrativa. As narrativas emergem por meio da interação e do diálogo entre o pesquisador e o participante; falam sobre experiências individuais e permitem reconhecer a identidade do indivíduo e as imagens que ele tem de si mesmo; admitem variadas formas de coleta de dados: entrevistas, observações, documentos, imagens e outras fontes de dados qualitativos; são classificadas pelos pesquisadores dentro de uma cronologia; sua análise pode ser feita com base no que foi dito (tematicamente), na natureza de contar a história (estrutural) ou em para quem a história foi direcionada (dialógica/desempenho); contém pontos decisivos ou tensões específicas destacadas pelos pesquisadores; estão inseridas em lugares ou situações específicas.

E ainda, Hernández (2017, p. 153), aponta critérios de rigor que afirmam a cientificidade da pesquisa narrativa:

Revelar as hipóteses, conceitos e referências que orientam a pesquisa e a construção do relato [...]; discriminar a posição e a estratégia metodológica adotada [...]; argumentar por que o problema de pesquisa pede que se o enfrente a partir dessa e não de outra perspectiva [...]; explicitar o quê e o como na construção do relato [...]; Manter uma estratégia de reflexividade minuciosa como forma de validação das decisões adotadas [...]; não perder de vista a finalidade da pesquisa e o que pode ela contribuir para o campo de estudo ou para a metodologia desenvolvida.

Com efeito, para compreender de que modo se constitui a trajetória de vida, formação e atuação docente de um professor cego na Educação Básica, elencou-se a pesquisa narrativa como o delineamento mais pertinente, uma vez que para atingir o objetivo proposto, foi preciso “elaborar formas de representação que permitam visualizar processos, percursos e contribuições [...] e construir um relato verossímil” (HERNÁNDEZ, 2017, p.153).

Assim, assumir o posicionamento da pesquisa narrativa, implicou no distanciamento da ideia tradicional de que o objetivo da investigação é apenas produzir conhecimento e assumir que por meio desse tipo de pesquisa os sujeitos e os possíveis leitores possam reposicionar-se (HERNÁNDEZ, 2017).

3.2. LOCAL, POPULAÇÃO E PERÍODO

O desenvolvimento desse estudo aconteceu com um sujeito, público-alvo da pesquisa, o professor cego, Daverlan Dalla Lana Machado, atualmente membro do Núcleo FORDES (Núcleo de Formação e Desenvolvimento Humano), na Secretaria de Município da Educação de Santa Maria (SMED), RS. Anteriormente exerceu a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal de Santa Maria.

O referido professor foi localizado por uma das pesquisadoras desse estudo quando trabalharam juntos na mesma instituição. O recrutamento desse sujeito foi feito mediante convite de participação na pesquisa.

A entrevista narrativa ocorreu entre os meses de janeiro e março de 2022, em dois encontros, sendo um presencial e outro virtual, via reunião Google Meet. Foram seguidos todos os protocolos, a fim de salvaguardar as condições de segurança e proteção frente ao novo coronavírus Sars-CoV-2 que causa a COVID-19.

3.3 TÉCNICA DE PRODUÇÃO DE DADOS

Para a produção de dados desse estudo, o instrumento utilizado foi a entrevista narrativa, com o professor Daverlan Dalla Lana Machado, docente da rede pública municipal de Santa Maria, RS.

Muylaert et al. (2014, p. 193), destaca que as entrevistas narrativas, “se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional”.

Para Creswel (2014), nas entrevistas narrativas há uma importante característica colaborativa, visto que a história emerge a partir da interação, da troca e do diálogo entre entrevistador e participantes.

[...] uma das funções da entrevista narrativa é contribuir com a construção histórica da realidade e a partir do relato de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado há também o potencial de projetar o futuro. [...] a narratividade é um recurso que visa investigar a intimidade dos entrevistados e possibilita grande riqueza de detalhes, em virtude disso, pode ser importante quando determinada área de estudo se encontra estagnada por haver se exaurido a busca por novas variáveis sem conseguir, entretanto, avançar no conhecimento (MUYLAERT et al., 2014, p. 195).

Convém também destacar que nas entrevistas narrativas considera-se que a memória é seletiva, permitindo a lembrança daquilo que “pode” e alguns eventos são esquecidos deliberadamente ou inconscientemente. Assim, o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que é real para ela e não os fatos em si (MUYLAERT, et al. 2014).

Apesar das entrevistas serem a forma mais conhecida de coleta de dados, as histórias narrativas podem ser reunidas a partir de diferentes formas como observação, documentos, imagens e outras fontes (CRESWELL, 2014).

Muylaert et al. (2014), referem cinco fases principais da entrevista narrativa, quais sejam:

Descrição da imagem: Em fundo branco e letras pretas, o quadro está organizado em duas colunas. Acima o título: “Quadro 3: Fases da entrevista narrativa”, logo abaixo, na primeira linha, coluna da esquerda está escrito “Fases da entrevista narrativa” e na coluna da direita “Regras para a entrevista”. Nas linhas subsequentes da 2ª até a 6ª, na coluna da esquerda estão cada uma das fases e na coluna da direita, estão descritas as regras para cada fase.

Quadro 3 - Fases da entrevista narrativa.

(continua)

Fases da entrevista narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper.

Fase de perguntas	<p>Somente encorajamento não verbal ou para linguístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).</p> <p>Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes.</p> <p>Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas exmanentes para imanentes.</p>
Fala conclusiva	<p>Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.</p>

Fonte: Muylaert et al., (2014, p.195).

Aqui,

as questões exmanentes referem-se às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado (exploração do campo). Essas questões devem ser transformadas em imanentes, sendo essa tarefa crucial no processo de investigação, que deve ao mesmo tempo ancorar questões exmanentes na narração, sempre utilizando a linguagem do informante. As questões imanentes são temas e tópicos trazidos pelo informante, elas podem ou não coincidir com as questões exmanentes (MUYLAERT et al., 2014).

Conhecendo as fases, a pesquisadora informou ao entrevistado o contexto da investigação e os procedimentos da entrevista narrativa (fases anteriores), expondo o tópico central para o entrevistado, que foi o ponto de partida da entrevista.

Assim, a entrevista narrativa constituiu-se em um instrumento rigoroso, que exigiu estudo e preparação por parte da pesquisadora, uma vez que foi necessário o acolhimento do informante e uma “escuta comprometida que permitiu obter pistas para captar a senha que é o portal de acesso ao informante” (MUYLAERT et al., 2014).

Creswell (2014), destaca ainda que as narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo.

Sobre isso, Josso (2010, p. 310), enfatiza que:

[...] quando o sujeito se deu a oportunidade de um trabalho analítico sobre seu funcionamento psicoafetivo, ele se surpreende a si mesmo de sua capacidade de rememoração de acontecimentos e de situações que não imaginava ter guardado na memória. Contudo, descobre ao mesmo tempo a progressividade dessa capacidade de evocação do passado; progressividade no acesso a seu passado e na qualidade da rememoração.

Desse modo a entrevista narrativa é significativamente formadora tanto para quem narra, quanto para quem realiza a entrevista.

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE

Primeiramente, para se chegar à análise, é importante discorrer sobre os textos de campo, que segundo Clandinin e Connelly (2011), podem ser utilizados pelos pesquisadores narrativos no trabalho com o espaço tridimensional da pesquisa narrativa: histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, fotografias, entre outros.

O espaço tridimensional, referido por Clandinin e Connelly (2011), é composto pelos termos interação (pessoal e social), continuidade (presente, passado e futuro) e situação (lugar). Segundo os autores, o passo seguinte, trata-se da composição dos textos de campo em textos de pesquisa, momento complexo para o pesquisador. Os textos de campo acabam por desenvolver a função de sinalizadores da memória fundamentais para a composição dos textos de pesquisa.

Outra questão importante, diz respeito às incertezas do pesquisador nesse momento, dúvidas sobre as finalidades da pesquisa podem surgir com o processo de inserção e envolvimento no campo e na construção dos textos de campo, uma vez que pesquisador compreende que o seu texto de pesquisa é uma composição que tem as pessoas na centralidade. Mais do que suas definições, o pesquisador precisa compreendê-los a partir da dinamicidade que envolve suas vidas e histórias compostas e narradas a partir dos espaços tridimensionais em que se encontram (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Sobre a análise dos dados em pesquisas narrativas, encontra-se em Creswel (2014, p. 69), três tipos de abordagens, quais sejam:

uma análise temática em que o pesquisador identifica os temas contados por um participante; uma análise estrutural em que o significado se volta para o contar da história, que pode estar contextualizada em uma conversa de tom cômico ou de tragédia, sátira e romance, entre outras formas; e uma análise dialógica/do desempenho em que o foco se volta para como a história é produzida (isto é, interativamente entre o pesquisador e o participante) e como se realiza (isto é, procurando transmitir alguma mensagem ou argumento).

E, ainda, assumindo um papel ativo, o pesquisador pode

[...] reestoriar as histórias dentro de uma estrutura que tenha sentido. Reestoriar é o processo de reorganização das histórias dentro de algum tipo de estrutura. Essa estrutura pode consistir na reunião de histórias, na análise de elementos-chave dessas histórias (p. ex., tempo, lugar, enredo e cena) e, por último, na reescrita das histórias para inseri-las em uma sequência cronológica. Frequentemente, quando os indivíduos contam histórias, eles não as apresentam em sequência cronológica (CRESWEL, 2014, p. 71).

Considerando o exposto e que, “o estudo narrativo conta a história dos indivíduos que se revela em uma cronologia das suas experiências, estabelecidas dentro do seu contexto pessoal, social e histórico e incluindo os temas importantes nessas experiências vividas” (CRESWEL, 2014, p. 72), evidenciaram-se no processo de análise, elementos-chave da narrativa, que permitiram elencar categorias, quais sejam: políticas públicas para a inclusão; deficiência visual; formação e atuação docente, além de uma quarta categoria: a autoeficácia.

Primeiramente, o texto foi organizado no espaço tridimensional, referido por Clandinin e Connelly (2011).

A seguir, realizou-se a análise de conteúdo, uma vez que essa, de acordo com Rodrigues e Nörnberg (2012, p. 103), “[...] concebe a linguagem como uma forma para representar o conhecimento e o autoconhecimento, trabalhando tradicionalmente com materiais textuais escritos”. Nesse sentido, Bardin (2011, p. 48) conceitua o termo análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise de conteúdo pressupõe ainda, o domínio de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, por meio das quais haja a explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo. Bardin (2011, p. 48), ressalta que “o analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver”.

Entende-se que a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) por conter uma amplitude de técnicas capazes de contemplar diferentes contextos, permitiu detalhamento e riqueza de informações e descobertas, perpassando por informações muitas vezes resultantes do momento em que se produziu os dados e que adquiriram um grau de contribuição relevante aos estudos e solução da questão de pesquisa.

3.5 QUESTÕES ÉTICAS

A obtenção da aprovação prévia de um Comitê Institucional de Ética (CIE) é uma prática rotineira em fazer pesquisa qualitativa com seres humanos. A importância dessa aprovação parte de um princípio de que toda a pesquisa com participantes humanos precisa ser revisada e aprovada de uma perspectiva ética (YIN, 2016).

Algumas considerações específicas devem ser consideradas na proteção de sujeitos humanos ao submeter-se um projeto ao CIE, quais sejam:

1. obter consentimento informado voluntário dos participantes, geralmente fazendo-os assinar uma declaração escrita (“informado” indica que os participantes compreendem o propósito e a natureza da pesquisa);
2. Avaliar os danos, os riscos e os benefícios da pesquisa e minimizar qualquer ameaça de dano (físico, psicológico, social, econômico, legal e dignitário aos participantes);
3. Selecionar os participantes equitativamente, de modo que não haja grupos de pessoas que sejam injustamente incluídos ou excluídos da pesquisa; e
4. Assegurar o sigilo das identidades dos participantes, inclusive daquelas que aparecem em registros em computador e em gravações de áudio e vídeo (YIN, 2016, p.40).

Tais procedimentos requerem cuidadosas considerações ao serem personalizados para determinado estudo. Assim, nesse estudo, inicialmente foi prevista a Autorização Institucional, da escola onde seria o lócus da pesquisa (APÊNDICE A); o termo de consentimento livre e esclarecido do participante (APÊNDICE B), contendo também sua autorização para publicização do nome, o que dispensou o Termo de Confidencialidade.

Todos os termos foram redigidos contemplando os critérios do Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade². A transcrição da entrevista, na íntegra, foi enviada por e-mail para o participante, para sua leitura, conferência e possível exclusão de trechos.

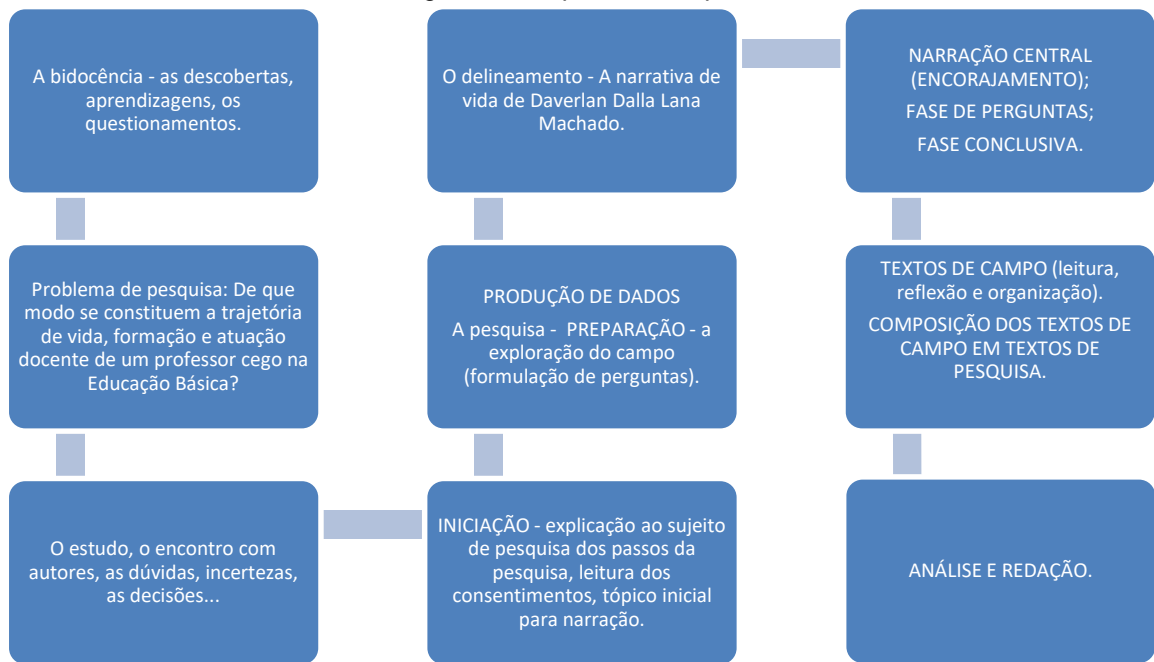
3.6 COMPREENDENDO O PERCURSO DO ESTUDO

A fim de organizar e possibilitar uma melhor compreensão de cada uma das fases da pesquisa, o estudo foi organizado em nove etapas (FIGURA 1).

Descrição da imagem: A figura com fundo branco é composta por nove retângulos com fundo azul e letras brancas, que se ligam por uma linha. Estão dispostos em três colunas e três linhas. O primeiro retângulo traz o texto: “A bidocência - as descobertas, aprendizagens, os questionamentos”. Este retângulo relaciona-se com o segundo que diz: “Problema de pesquisa: De que modo se constituem a trajetória de vida, formação e atuação docente de um professor cego na Educação Básica”? No terceiro retângulo está escrito: “O estudo, o encontro com autores, as dúvidas, incertezas, as decisões...”. No seguinte: “O delineamento - A narrativa de vida de Daverlan Dalla Lana Machado”. O quinto retângulo traz: “Produção de dados - A pesquisa - Preparação - A exploração do campo (formulação de perguntas)”. No seguinte, “Iniciação - explicação ao sujeito de pesquisa dos passos da pesquisa, leitura dos consentimentos, tópico inicial para narração”. O sétimo parágrafo traz: “Narração central (encorajamento); fase de perguntas; fase conclusiva”. No penúltimo está escrito: Textos de campo (leitura, reflexão e organização). Composição dos textos de campo em textos de pesquisa” e por fim, o nono retângulo, onde consta: “Análise e redação”.

² Refere-se que a pesquisa que aqui se apresenta seguirá os preceitos Éticos de Pesquisa com Seres Humanos, gerida pela Resolução nº 466/2012, garantindo o sigilo das informações prestadas pelos participantes.

Figura 1 - Etapas da Pesquisa.



Fonte: (Elaborado pelas autoras, 2022).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A jornada de definir e depois conduzir um estudo original, definida por Yin (2016), no início do capítulo anterior, chega nesse momento ao seu ápice. Pode-se afirmar que as discussões e os resultados do estudo compõem o momento mais importante da empreitada.

A produção dos dados foi composta pela entrevista narrativa de Daverlan Dalla Lana Machado, resultando em 47 páginas transcritas, compondo assim, o texto de campo. A primeira análise, permitiu o reconhecimento do espaço tridimensional das narrativas: interação (pessoal e social do narrador); a continuidade (presente, passado e futuro) e a situação (lugar).

Depois da leitura, reflexão e organização da narrativa, foi possível a composição dos textos de pesquisa, permitindo tecer a escrita desse capítulo do estudo, que está assim organizado: a primeira parte versa sobre o encontro de quem narra com quem interpreta, momento em que a pesquisadora realiza uma breve narrativa da aproximação com o professor Daverlan, que resulta nesse estudo; na sequência, apresenta a Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura, teoria de base para a análise dos resultados; a seguir, o contexto pessoal e social do professor Daverlan Dalla Lana Machado; em seguida, a narrativa do professor traz seu percurso formativo, além das primeiras experiências profissionais e a trajetória acadêmica, e, por fim, Daverlan narra a sua atuação docente.

Na redação de cada sessão, emergem as categorias elencadas previamente, quais sejam: as Políticas Públicas para a Inclusão, definidas como a primeira categoria de análise, a deficiência visual, segunda categoria, a formação e atuação docente, configurando a terceira categoria de análise e, além dessas, a autoeficácia, surge como a quarta categoria de análise.

4.1 PAUSA! UMA BREVE NARRATIVA, ANTES DA NARRATIVA

A inclusão não é um ganho desta ou daquelas pessoas, mas sim uma qualificação da vida para todos (GOMES; PAVÃO, 2018, p.156).

Para analisar e discutir os resultados do estudo, ainda que a pesquisadora tenha feito sua apresentação no início do trabalho, torna-se importante, nesse momento, retomar Brancher (2020, p. 14), quando diz que “[...] toda pesquisa possui, inerente a ela, os desejos e as inquietações dos pesquisadores”, pois este trabalho é “uma experiência formadora no plano pessoal e profissional” (JOSSO, 2010, p.19).

Desse modo, peço licença para redigir essa seção do estudo em primeira pessoa, pois entendo a necessidade de contextualizar o encontro de quem narra com quem interpreta. Quem é a professora Lilian, que aparecerá na narrativa do professor Daverlan, na sessão “Atuação docente”? Por que o interesse e a realização dessa pesquisa?

Meu primeiro contato com uma pessoa cega fora com um colega do grupo de pesquisa da Universidade, que eu encontrava quinzenalmente. Depois, conheci duas meninas cegas: uma no primeiro e outra no segundo ano do Ensino Fundamental, quando assumi uma nomeação de mais 20 horas semanais no magistério municipal de Santa Maria e comecei a trabalhar na Escola Municipal Professor Sérgio Lopes. Eu era a pedagoga da turma do quinto ano do Ensino Fundamental. Toda a equipe pedagógica desbravava e estudava as possibilidades de acessibilidade e inclusão para essas estudantes.

Então, conheci o Daverlan, um acadêmico do curso de Pedagogia da UFSM, cego, que chegava na escola para ser o monitor dessas estudantes. Eu não sabia como me comportar quando o encontrava. Ficava insegura, tímida.

Conforme os dias passavam, ia observando como as outras pessoas interagiam com ele e era notável que quem fazia a maior interlocução era o próprio Daverlan. Bem-humorado, brincalhão e assustadoramente independente. Ele até pode discordar do que ora escrevo, mas essa era a minha impressão.

E ele enxergava. Sim, enxergava. Muitas coisas que passavam despercebidas por vários de nós, professores, ele, usando com maestria os demais sentidos, conseguia perceber.

Ele desacomodava: jovem, cego, trabalhava em dois empregos, fazia faculdade à noite. Rasgava a cidade de um lado a outro, pegando três ônibus diariamente. Aos poucos foi nos ensinando tanto... como tornar a aprendizagem das meninas mais acessível, como tornar o seu local de trabalho acessível e inclusivo. Conseguimos? Não tenho essa resposta.

Por dois anos eu convivi com o Daverlan, assim como os demais colegas, compartilhando os momentos de chegada e saída do turno, os intervalos, as conversas de corredor, os momentos de reunião e formação. E a convivência foi tornando-se cada vez mais natural.

Todos os estudantes da escola o conheciam e ele conhecia a cada um. No corredor, chamava as crianças pelo nome. Alguns suspeitavam que ele não fosse cego, que se tratava apenas de um “truque do professor Daverlan”.

Em 2018, Daverlan tomou posse como pedagogo nomeado na Rede Municipal de Santa Maria e a escola empenhou-se em mantê-lo no quadro de professores. Fora lotado como professor efetivo da EMEF Professor Sérgio Lopes. A direção da escola pensou uma proposta de bidocência para o início da sua atuação docente e por um curto período, ele ficara atuando em turmas diferentes, em dias alternados.

Em junho de 2018, fui chamada pelas então diretora e vice-diretora da escola (pessoas que respeito e admiro profundamente, faço questão de ressaltar) e recebi a proposta de trabalhar, daquele momento em diante, exercendo a bidocência em tempo integral com o professor Daverlan.

Segundo elas, fora um pedido dele, pois a atuação em turmas diferentes estava comprometendo a continuidade de um trabalho pedagógico de qualidade e ele preferia trabalhar com os estudantes de uma faixa etária maior (no caso, os estudantes do quinto ano).

Eu paralisei por um instante. Dividir a turma com outra pessoa? Nós pedagogos, temos a “nossa” turma. Dividir? Como planejar? Como organizar as

aulas? Os pensamentos? As atividades? Perguntas sem respostas que me atordoaram enquanto as duas pessoas na minha frente falavam sobre a proposta.

Fiquei ouvindo, em silêncio, e pensando que naquele momento minha única opção era dizer sim. Por quê? Porque tratava-se do processo de inclusão de uma pessoa com deficiência na carreira escolhida. Porque aquele trabalho, aquele local, aquela oportunidade, fora por ele conquistada. E eu disse sim. Apavorada, eu disse sim.

Era mais ou menos metade da semana e Daverlan e eu, marcamos um encontro na escola, no sábado pela manhã, para conversarmos e dar início ao trabalho na semana seguinte. Eu nunca havia lido nada sobre bidocência. Tudo era novo e desafiador.

Enquanto dirigia naquela manhã de sábado a caminho da escola, tomei uma decisão. Era junho e os estudantes da turma já tinham a mim como referência em sala. Se nós chegássemos na segunda-feira, com o Daverlan sendo “coadjuvante”, dificilmente conseguiríamos que os estudantes o vissem e respeitassem como professor titular da turma, tanto quanto eu.

Então, com uma conversa extremamente franca e aberta com o Daverlan, falei de minhas inseguranças e certezas, eu tinha algumas. Coloquei a importância de ele chegar na segunda-feira e conduzir a aula e lembro de ter dito que só havia uma opção para o trabalho que se iniciava: Dar certo!

E deu. Concluímos o ano letivo de 2018 e trabalhamos juntos durante 2019, exercendo a bidocência, desbravando-a. Foi uma experiência formativa única. Aprendemos todos juntos: professores e estudantes e tenho um orgulho imenso do trabalho que juntos realizamos. Mas não vou detalhar, pois não é o objetivo.

Aqui, quero ressaltar o encontro de quem narra com quem interpreta. O pesquisado e a pesquisadora. E, o processo de transformação que para ambos esse fazer implica.

Em junho de 2019, já fazia um ano que exercíamos a bidocência. A essa altura, eu já tinha aprendido muito com ele, feito tantas descobertas... Certa manhã, conversávamos sobre as barreiras para as pessoas com deficiência exercer a profissão escolhida. Uma conversa casual, despreziosa... Tenho certeza de que

Daverlan lembra bem desse dia. Falei para ele, o quanto as pessoas me perguntavam sobre nosso trabalho e a curiosidade que tinham sobre como era possível uma pessoa cega ser professor.

Os colegas e pessoas do meio educacional tinham curiosidade de saber como nós nos organizávamos e “dividíamos” o trabalho. Os demais, que não pertenciam ao meio, tinham as mais diferentes dúvidas... Devido a minha convivência com o Daverlan e com nossas estudantes cegas, eu estranhava todas aquelas questões. Já o Daverlan, dizia que era a falta de convivência das pessoas com a cegueira, que as impedia de compreenderem certas possibilidades.

Então, naquele momento, naquele exato momento, eu percebi que tudo aquilo que eu testemunhava diariamente e que agora, era tão natural – para mim – precisava ser compartilhado com as pessoas. A comunidade, professores, estudantes e principalmente as pessoas com deficiência, precisavam conhecer o Daverlan que eu conhecia. O professor potente, competente, o profissional Daverlan.

Meu caminho formativo sempre foi diretamente atrelado às práticas que vivenciei nas escolas onde atuava. Em 2018 eu havia concluído o mestrado, com uma dissertação sobre cinema na escola, trabalho que se efetiva até os dias de hoje na EMEF Sérgio Lopes. Penso que as teorias da academia devem fortalecer as práticas escolares e vice-versa. Do contrário não tem sentido se ser.

O doutorado não era, naquele momento, um projeto ou objetivo pessoal. Mas a pesquisa estava ali, acenando para mim. A justificativa era óbvia: a história do Daverlan (que na época eu conhecia em parte) precisava ser contada, para evidenciar o quanto as pessoas com deficiência podem exercer a carreira escolhida com competência, para que os estudantes com deficiência acreditem mais em si e no seu potencial, para que a comunidade em geral compreenda a deficiência como diferença e não fator limitador.

Aqui, retomo Hernández (2017), quando afirma que o objetivo da investigação não é apenas produzir conhecimento, mas assumir que por meio desse tipo de pesquisa os sujeitos e os possíveis leitores possam reposicionar-se. Afinal, conforme os autores escolhidos para abrir essa sessão, “a inclusão não é um ganho desta ou daquelas pessoas, mas sim uma qualificação da vida para todos (GOMES PAVÃO, 2018, p.156).

Daquela conversa nasceu meu projeto de tese. Comecei os estudos no curso de Doutorado em Educação - Educação Especial, Inclusão e Diferença em agosto de 2019. No primeiro semestre do curso, conheci a Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura. E me encantei. Porque quanto mais eu lia e estudava sobre, mais relação eu fazia com a história de meu parceiro de trabalho, Daverlan Dalla Lana Machado. Uma vez que, a Teoria Social Cognitiva, de acordo com Bandura é:

[...] uma teoria agente do comportamento humano. Por agente, quero dizer que é fundada na noção de que temos a capacidade de efetuar mudanças no curso dos eventos e em nosso próprio futuro, em parte por nossas próprias ações. Esta teoria coloca ênfase nos mecanismos pelos quais somos capazes de atuar como agentes, não apenas individualmente, mas também coletivamente (AZZI, 2017, p. 12).

Para Azzi (2014), a Teoria Social Cognitiva (TSC), refere-se à descrição de determinantes e mecanismos que envolvem determinado fenômeno.

Com base nessa teoria, a perda da visão, seria um evento frente ao qual a pessoa tem a capacidade de promover mudanças, sendo agente por meio de mecanismos, do curso de seu próprio futuro.

Nesse sentido, suspeitei que o exercício da docência por um professor cego, poderia estar relacionado aos conceitos propostos na Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura. Essa relação será conhecida na análise e discussão dos resultados da pesquisa.

Em tempo, a apresentação da TSC, que fundamenta a análise da narrativa de vida do professor Daverlan.

4.1.1 Albert Bandura e a Teoria Social Cognitiva (TSC)

De acordo com Pajares (2004), que escreveu o esboço biográfico do autor, em sua página oficial na internet, Bandura nasceu em 4 de dezembro de 1925, em Mundare, norte do Canadá. Faleceu recentemente, em julho de 2021, em Stanford, aos 95 anos de idade, de insuficiência cardíaca.

Seu plano inicial era formar-se em Ciências Biológicas, no entanto, para preencher horários vagos anteriores ao curso escolhido na faculdade, resolveu inscrever-se em Psicologia.

Em 1949, formou-se em Psicologia. Mais tarde, em 1953, com Ph.D. em Psicologia Clínica pela Universidade de Iowa, Bandura ingressou no corpo docente da Universidade de Stanford, Califórnia.

Inicialmente, Bandura juntamente com Richard Walters, seu aluno no doutorado, realizou estudos de campo de aprendizagem social e agressão, trabalhando com adolescentes, a fim de “explicar a agressão antissocial em meninos que vieram de lares intactos em áreas residenciais privilegiadas” (PAJARES, 2004, s/p).

O estudo diferenciava-se dos demais, que na época apenas demonstravam que condições adversas tendiam a gerar problemas comportamentais. Essa pesquisa ressaltou o papel fundamental da modelagem do comportamento humano - que seria escolher um modelo (pais, professores, pessoas públicas, amigos), passar à observação e, por fim, à memorização, percebendo a utilidade ou não da imitação desse comportamento - e possibilitou à Bandura melhor compreensão de como as pessoas aprendem por observação, estendendo seu trabalho à modelagem abstrata do comportamento governado por regras e à desinibição por meio da experiência vicária (PAJARES, 2004).

Depois desse estudo, Bandura conduziu um programa de pesquisa com Dorrie e Sheila Ross, sobre modelagem social envolvendo uma boneca inflável, chamada Bobo. Nesse estudo, crianças foram expostas a modelos sociais de comportamento violento ou não violento em relação a essas bonecas. No estudo, crianças que viram modelos violentos, reproduziram-nos com a boneca Bobo, enquanto as crianças controle, não o fizeram.

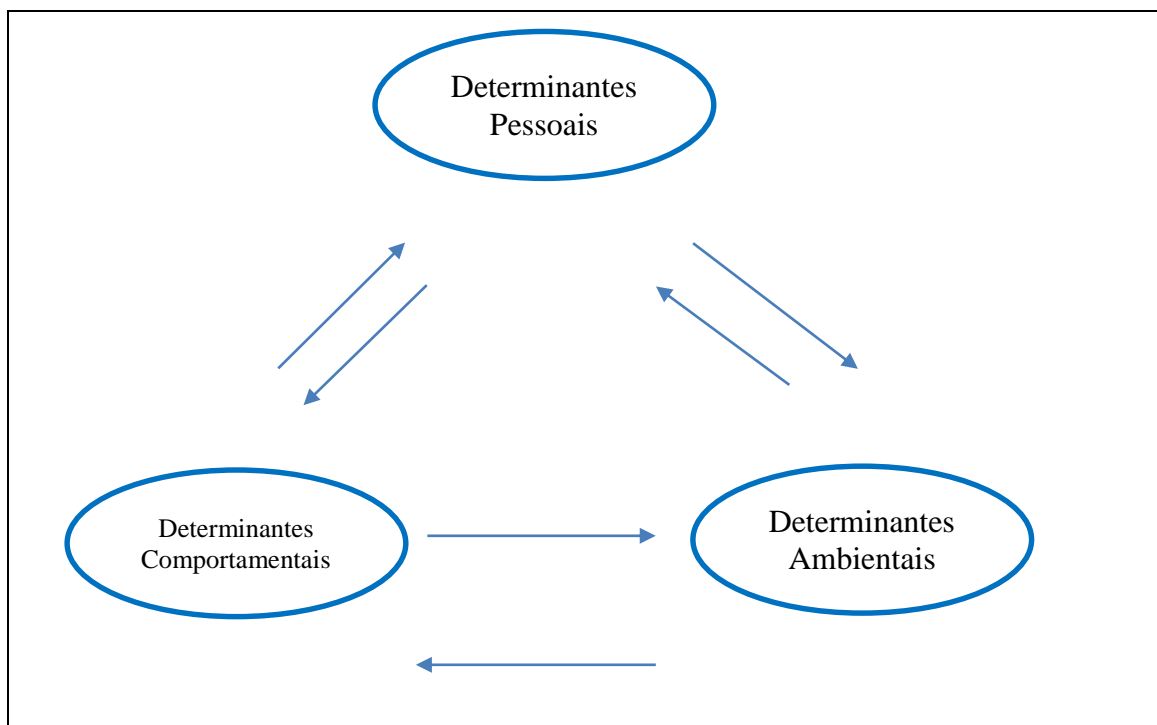
Tais resultados revelaram a ocorrência da aprendizagem observacional na ausência de reforço aos observadores. Bandura e seus colegas demonstraram ainda que as crianças podem aprender novos padrões de comportamento indiretamente, sem realmente executá-los ou receber recompensas. Essas descobertas contrariavam os discursos da época, em que a aprendizagem seria consequência de reforço direto (PAJARES, 2004).

Em meados da década de 1980, Bandura desenvolveu uma teoria social cognitiva do funcionamento humano. Esta teoria atribui um papel central aos processos cognitivos, vicários, autorreguladores e autorreflexivos na adaptação e mudança humanas. A teoria social cognitiva está enraizada em uma perspectiva agente. Nessa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreflexivas e autorreguladoras, não apenas organismos reativos moldados e guiados por forças ambientais ou impulsionados por impulsos internos ocultos (PAJARES, 2004, s/p).

A TSC, é o produto de uma interação dinâmica de influências pessoais, comportamentais e ambientais. Nesse modelo de causação recíproca triádica, as pessoas são tanto produtoras quanto produtos de seu meio ambiente (PAJARES, 2004, s/p).

Descrição da imagem: Imagem retangular em fundo branco. Na parte superior, centralizada, há uma elipse de contorno azul claro e fundo branco, com a escrita “Determinantes Pessoais” em letras pretas. Do lado direito da elipse saem duas setas diagonais e paralelas entre si, de sentidos opostos, em direção ao canto inferior direito do retângulo, onde está outra elipse, de contorno azul claro e fundo branco, com a escrita “Determinantes Ambientais” em letras pretas. Desta, saem duas setas paralelas entre si, de sentidos opostos, em direção ao canto inferior esquerdo do retângulo, onde está outra elipse, de contorno azul claro e fundo branco, com a escrita “Determinantes Comportamentais” em letras pretas. Esta, liga-se à primeira elipse, por duas setas diagonais e paralelas.

Figura 2 - Causação recíproca triádica.



Fonte: Bandura (2017, p. 142).

Bandura (2017), explica que o funcionamento humano é um jogo recíproco destes três determinantes: pessoais, ambientais e comportamentais, ou seja, as pessoas não funcionam como agentes autônomos e seus comportamentos não são determinados exclusivamente por influências situacionais.

Segundo Bandura (2017, p.50):

Por meio da ação agêntica, as pessoas desenvolvem maneiras de flexibilização adaptativa para ambientes notadamente diversos. [...] Elas criam mecanismos que compensam imensamente suas limitações sensoriais e físicas, superam restrições, redesenham e reconstróem ambientes de acordo com seus gostos, criam estilos de comportamento que as capacitam a ter resultados desejados e transmitem aqueles eficazes por modelação social e outros meios experenciais.

Para Azzi (2017, p. 33), “a Teoria Social Cognitiva (TSC) é uma teoria geral da Psicologia que oferece como se apresenta, como uma teoria sobre o comportamento humano”. Mais especificamente, a TSC explicita o conceito de agência como:

a capacidade que humanos tem de interferir parcialmente no curso dos eventos de vida por meio de ações pessoais, delegadas e coletivas. [...] a perspectiva teórica de agência serve como princípio integrativo de autodesenvolvimento, adaptações e mudanças das pessoas (AZZI, 2017, p. 12).

Bandura (2017, p. 45), descreve a agência como a capacidade de “influenciar intencionalmente o funcionamento e as circunstâncias da vida”. Segundo o autor, a TSC “distingue três modos de agência: a agência pessoal direta; a agência delegada a qual se depende de outros para agir em seu favor para alcançar os resultados desejados; e agência coletiva exercida por meio da ação do grupo”.

O autor explica que

[...] na agência pessoal exercida individualmente, as pessoas, ao gerenciarem suas vidas, exercem influência diretamente em si mesmas e em seus ambientes. Em muitas esferas da vida as pessoas não têm controle direto sobre as condições sociais e as práticas institucionais que afetam seu cotidiano. Sob estas circunstâncias, elas buscam seu bem-estar e resultados valorados por meio do exercício da agência delegada. Neste modo de agência socialmente mediada, as pessoas tentam fazer com que aqueles que tem acesso a recursos, talentos ou que tem influência e poder ajam por elas

para garantirem os resultados que elas desejam. As pessoas não vivem suas vidas autonomamente, muitas das coisas que elas buscam são possíveis apenas por meio de esforço socialmente interdependente. Desta forma, elas têm que agregar seu conhecimento, habilidades e recursos, fornecer apoio mútuo, formar alianças, e trabalharem juntas para assegurar o que não conseguem realizar sozinhas (BANDURA, 2017, p. 46).

Bandura salienta que para atingir êxito, faz-se necessária uma combinação desses modos distintos de agência, e que a contribuição do uso integrado das agências varia de acordo com as diferentes culturas. Mas “todos esses modos agênticos precisam ser mobilizados para a pessoa poder dar conta do dia a dia, independente da cultura onde se vive” (BANDURA, 2017, p. 46).

Na TSC, a agência humana está fundada sobre um sistema de crença. As pessoas fazem escolhas, motivam e regulam seu comportamento por meio de mecanismos de autorregulação, dentre os quais o mais central ou impactante é o mecanismo da autoeficácia (BANDURA, 2017, p. 84).

As crenças de autoeficácia são tidas como percepções sobre a capacidade de organizar e afetar a maneira como o indivíduo resiste às pressões do ambiente, sem entrar em disfuncionalidade (resiliência). Enquanto agente, o indivíduo encara as ameaças do ambiente como oportunidades, escolhendo estratégias para lidar com elas. Por meio de mecanismos autorregulatórios, os indivíduos motivam-se, orientam-se por meio de controle proativo, estabelecendo metas desafiadoras e mobilizando esforços para alcançar seus objetivos (FONTES; AZZI, 2012, p. 105).

Ou seja, as pessoas podem produzir mudanças por meio de suas ações. Este é um fator chave em como as pessoas constroem e vivem suas vidas. Os objetivos e aspirações pessoais, enraizadas em um sistema de valores, fornecem incentivos futuros e guias para a ação. As pessoas podem também regular seus cursos de vida pelos resultados que esperam que seus esforços produzam. Assim, quanto maior a percepção de eficácia, maiores os desafios que as pessoas estabelecem para si e mais fortes seus compromissos com eles. E ainda, as crenças de eficácia também determinam como os obstáculos e empecilhos são vistos (BANDURA, 2017, p.85).

Sobre a autoeficácia docente, Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), destacam que no campo educativo, este tema tem suscitado grande interesse devido ao papel mediador que as crenças apresentam diante da docência. Nesse enfoque, a

autoeficácia tem sido compreendida como “crença na própria capacidade de exercer efeito produtivo e relevante na quantidade e qualidade do envolvimento e aprendizagem dos alunos”, considerando sua diversidade (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 151).

Para Bandura (2017):

[...] as crenças de autoeficácia docentes são formadas e, continuamente, revistas a partir de quatro fontes de informação: experiência direta (experiências de êxito em tarefas anteriores), experiência vicária (observação de outras pessoas com êxito em situações similares), persuasão social (influências sociais de convencimento) e estado físico e emocional (fornecedor de critério para julgamento da capacidade, força e vulnerabilidade).

Assim, as crenças de autoeficácia do professor estão estreitamente relacionadas aos resultados educacionais, conforme apontam Azzi; Polydoro; Bzuneck (2006, p. 154). Para os autores, referente à capacidade do professor em fomentar a aprendizagem dos estudantes e as ações que desenvolve na docência, alguns efeitos são observados, quais sejam:

Escolha das estratégias de ensino, capacidade de explicar o conteúdo aos alunos com diferentes características, manutenção de controle da aula, estratégias de enfrentamento e persistência diante de situações difíceis, entusiasmo, compromisso e metas pessoais.

E, ainda, Fontes; Azzi (2012, p. 111), apontaram que

[...] maior resiliência foi encontrada quando o professor tinha um forte sentido de vocação ou missão, alto senso de autoeficácia e suporte oferecido pela escola. A autoeficácia e a resiliência, no início de carreira, são aumentados em função de suporte oferecido pela administração e da oportunidade de carreira. A autoeficácia pode ser abalada quando os professores percebem que o sistema educacional vigente não está refletindo seus valores e interesses profissionais.

Portanto, a TSC de Albert Bandura (2017) e, mais especificamente, as crenças de autoeficácia, sustentada em teóricos como Vieira e Coimbra (2006), Costa e Boruchovitch (2006), laochite (2006), Azzi e Polydoro (2006) e, Azzi; Polydoro e

Bzuneck (2006), além de outros, que discutem Políticas Públicas para a Inclusão, cegueira e atuação profissional docente, ancoram as próximas sessões do estudo, com a análise e discussão dos achados da pesquisa.

4.2 DAVERLAN DALLA LANA MACHADO: O CONTEXTO PESSOAL E SOCIAL

Era uma manhã quente de janeiro e considerando que a pesquisadora e o professor entrevistado já haviam trabalhado juntos, o clima de trabalho foi tranquilo e descontraído, prolongando-se ao longo do dia todo.

A entrevista narrativa com o professor Daverlan, iniciou-se depois da fase da preparação, com a formulação do tópico inicial para narração: “Quem é Daverlan Dalla Lana Machado? Quando e onde tua história começou? A partir de então, o discurso narrativo do entrevistado foi gravado em áudio e, posteriormente, transcrito na íntegra. O arquivo com a transcrição da narrativa foi enviado por e-mail ao professor Daverlan, para a leitura e possíveis modificações ou supressões no texto. O professor assentiu a utilização do texto transcrito em sua totalidade, sem alterações, depois de cumpridas todas as formalidades legais, com os devidos consentimentos do entrevistado.

Assim começa a narrativa de vida desse professor: “Sou um rapaz santamariense, nascido em 26 de abril de 1993, hoje com quase 29 anos. [...] iniciei a minha trajetória de vida na zona norte da cidade, na Vila Vitória, em uma família com mais quatro irmãs, naquela época, hoje tem mais uma” (MACHADO, 2022).

Daverlan contou sobre sua origem em uma família com poucas condições financeiras, a mãe dona de casa e o pai caminhoneiro. Falou sobre sua moradia simples: uma casa alugada, de madeira, com dois cômodos onde viveu até os três anos de idade. Contou também sobre os problemas dos pais com álcool e drogas. Assim ele narrou esse período:

Com um ano e dez meses eu perdi meu pai em um acidente de trabalho. Então, eu praticamente nem conheci meu pai, isso em 1995. [...] a minha família sempre teve muitos problemas. Problemas com álcool e drogas. Meu pai era um cara muito abusivo: fisicamente, psicologicamente e sexualmente também. Eu morava em uma casa alugada, lá na Vila Vitória. Morava só com a minha mãe, com a minha irmã que é antes de mim e a mãe da minha mãe,

que morava lá nessa casa, porque as outras irmãs já haviam saído de casa. Praticamente se casaram *pra* sair de casa e se livrar da situação toda que acontecia ali, das agressões, dos abusos e tudo o mais. Então elas saíram de casa *pra* se livrar disso (MACHADO, 2022).

Em 1996, Daverlan, então com três anos de idade, mudou-se junto com a mãe, a avó, uma irmã mais velha e o padrasto para uma nova casa.

Aí eu fui morar onde hoje é a Nova Santa Marta. Era uma invasão na zona oeste de Santa Maria, que naquela época foi considerada a maior ocupação urbana da América Latina. [...] Esse meu padrasto também tinha problemas com álcool e drogas [...]. Como era uma invasão, era uma casa bem mais precária, mais ainda do que era antes. [...] era uma casa de madeira, tinha o chão de madeira, o teto e as paredes eram de carpete. Tinha um cômodo só, grandão, e ali tinha todas as coisas (MACHADO, 2022).

O professor conta que é desse lugar que tem as maiores lembranças.

Então, foi *pra* esse lugar que eu fui, mais ou menos com três anos e meio. É de lá que eu tenho as maiores lembranças. Nesse tempo eu ainda enxergava, perdi a visão com oito anos. Eu nunca tive muito problema *pra* ter amizades, então logo na chegada já tinha crianças na rua onde eu morava e fiz amizades. E quando eu tinha seis anos, nasceu a minha irmã mais nova, que é desse segundo casamento da minha mãe (MACHADO, 2022).

Nesse início da narrativa, observa-se que nos primeiros anos de vida, Daverlan já havia vivenciado situações como a perda do pai, violência, uma nova constituição familiar e a troca de endereço. Sobre a influência de acontecimentos ambientais e a história pessoal no comportamento das pessoas, Vieira e Coimbra (2006, p. 35), dizem que “o sujeito, não é encarado como um respondente mecanizado face a forças determinantes”.

Os autores reforçam que a ênfase na percepção pessoal do contexto é consistente com a importância que a TSC atribui ao papel dos processos de avaliação cognitiva na orientação do comportamento, o que não minimiza a importância das características objetivas do contexto, mas reforça o papel ativo do indivíduo enquanto intérprete do seu contexto, isto é, da importância do significado pessoalmente construído (VIEIRA; COIMBRA, 2006).

Na sequência, o professor relembra a entrada na pré-escola com 5 anos de idade. Diz não ter muitas lembranças desse período e que não teve nada marcante, além da dificuldade de adaptação nos primeiros dias. Segundo ele “teve um dia que eu fui *pra* escola e um guri acertou uma pedrada no meu nariz e eu não queria mais ir. A minha irmã me levava de arrasto, [...]”.

Em 2000, então na primeira série do Ensino Fundamental, Daverlan conta que começou a perder a visão e no ano seguinte ficara totalmente cego. Segundo ele,

[...] eu tive descolamento da retina devido a um glaucoma não diagnosticado. Eu já nasci com glaucoma, que é uma doença que deixa a pressão do olho alta, e ele pode ser controlado, hoje em dia mais ainda, só que naquela época, lá nos anos 90, anos 2000, era uma doença mais diagnosticada em gente idosa, não em crianças. Em crianças era raro. Então os médicos que fizeram todos os exames não apostaram que fosse glaucoma. Aí eu acabei não fazendo tratamento *pra* glaucoma e acabei utilizando óculos que não podia e colírio que não devia, e aí perdi a visão. Só que eu só fiquei sabendo do que aconteceu mesmo, quase dois anos depois. [...] eu tive realmente o diagnóstico, lá em Porto Alegre. Fiquei uma semana lá, fazendo um monte de exames, descobriram o que era e já não tinha mais o que fazer (MACHADO, 2022).

Ele recorda com detalhes, do dia em que perdeu toda a visão. Nesse momento, a narrativa é feita com tranquilidade, mas é preciso destacar que emocionou a pesquisadora:

Um dia eu *tava* dentro da sala de aula, na segunda série, 2001, e eu disse: “Olha não consigo, não consigo”. Comecei a chorar na classe e disse: “Não consigo escrever!” E eu já tinha dito isso algumas vezes e não acreditavam, achavam que eu estava querendo não fazer as coisas, até que eu peguei, brabo na classe, quebrei o lápis, comecei chorar e disse: “Eu não consigo mais, não consigo”. Aí, a professora chamou a diretora, ela foi lá, fez aqueles testes, “tu tá enxergando essa letra”? E eu não conseguia enxergar. Chamaram a educadora especial da escola e ela comprovou que eu não conseguia enxergar e foi aí que eu percebi que havia perdido a visão (MACHADO, 2022).

Sobre o que sentiu quando ficou cego, o professor explica que:

Eu por ser criança não entendia muito bem o que estava acontecendo, né? Eu só pensava: será que eu vou conseguir continuar na aula? Será que eu vou conseguir continuar brincando com meus amigos? Era mais ou menos

essas coisas que eu pensava. Como é que eu não tô enxergando, se eu tô usando óculos? Por que isso tá acontecendo? Foram esses os pensamentos que eu tive no início (MACHADO, 2022).

Sobre isso, infere-se que mesmo inconscientemente, a perda da visão quando criança, foi um acontecimento na vida do professor que o instigou desde muito cedo a levantar certas questões.

Para Vieira e Coimbra (2006, p. 30),

[...] quando o indivíduo pergunta “Será que eu vou conseguir fazer?” está a questionar-se acerca das suas crenças de autoeficácia face a algo. Assim, a autoeficácia percebida refere-se às crenças que a pessoa tem acerca da sua capacidade para organizar e executar cursos de ação requeridos para alcançar determinados tipos de desempenhos.

E Daverlan relembra uma fase muito difícil:

Teve um momento de muito desespero quando eu fiquei cego. Eu fiquei uns três meses assim, fora do mundo, fora da sala de aula, fora de tudo, até conseguir uma vaga em uma escola especial, que tinha em Santa Maria, Antônio Francisco Lisboa, e tinha uma classe *pra* deficiente visual lá. Parei de ir à escola regular em junho e em setembro eu fui *pra* essa escola especial. Só que nesse período de três meses, eu perdi completamente a noção de lugar, a noção de tempo, eu não sabia se era dia, se era noite, se a gente *tava* conversando aqui, daqui a pouco eu me distraía e não sabia se eu *tava* de frente pra ti, de costas pra ti, se a mesa estaria na minha frente, se a mesa estaria nas minhas costas, eu perdi completamente essas noções, de lateralidade, tudo, tudo (MACHADO, 2022).

Essa passagem da narrativa de Daverlan, é explicada por Dias et al. (2016), quando dizem que os indivíduos que perdem sua visão, parcial ou totalmente, sofrem uma perda física (sentimento de mutilação) e os sentidos remanescentes passam por desorientação inicial, afetando o tato, o olfato, a memória e a capacidade motora. Além disso, habilidades básicas (locomoção e independência), a comunicação (leitura e escrita), a privacidade e a vida social, são afetados consideravelmente. É o que se percebe quando o professor detalha seus sentimentos nesse período:

[...] foi um momento de desespero. Eu chorava bastante, ficava irritado, dizia que não ia conseguir, que a minha vida tinha acabado, que eu não ia poder fazer mais nada, que meus amigos não iam mais querer brincar comigo, essas coisas todas assim. Que eu nunca mais ia poder ir à escola. Esses três

meses, eu lembro que foram os piores naquele momento, porque eu perdi completamente a noção de tudo (MACHADO, 2022).

Nesse trecho, verifica-se a fase de desorganização e desespero, explicada por Bowlby (1982). Segundo o autor, quando uma pessoa perde a visão, ela passa por um estado de luto, vivenciado em quatro fases: fase de torpor; fase da saudade; fase de desorganização e desespero e, fase de reorganização.

Sobre esse período tão difícil, o professor faz a seguinte análise revelando a importância de uma professora em sua vida:

Eu digo que nesse momento foi que a minha vida se entrelaçou com a educação. Porque essa educadora especial da escola regular, ela auxiliou muito a minha família. Muito, muito, muito, além da função dela como educadora especial. Hoje, inclusive, ela é colega do município, ainda é educadora especial do município. E ela abraçou completamente a minha família (MACHADO, 2022).

Relembra das dificuldades que a família enfrentava:

A minha família era completamente desestruturada. Eu tinha que guardar o lápis que sobrava do ano anterior *pra* usar no próximo, a borracha, se sobrasse um pedaço era a que eu ia usar porque não tinha essa grana pra comprar material todos os anos. [...] imagina, comprar material adaptado, que é muito mais caro *pra* escrever em Braille? A minha mãe, por exemplo, não tem estudo, tem até a terceira série, não lembro como chamava antigamente, mas tem até a terceira série. Meu padrasto, tinha até a quinta, sexta série, naquela época. Eu tinha a minha irmã mais nova, a minha irmã mais velha tinha saído de casa *pra* se livrar de certas situações, a mãe da minha mãe já tinha falecido, só que os problemas com álcool e drogas continuavam, então era uma família que não tinha estrutura nenhuma pra orientar uma criança, pra saber o que ia acontecer (MACHADO, 2022).

Nesse momento da narrativa de Daverlan, estamos diante de uma criança de oito anos de idade, membro de uma família com recursos financeiros precários entre outros problemas ainda mais graves e, que se vê desesperada pela perda da visão. Aqui retoma-se a tríade que sustenta a teoria de Bandura (2017), os determinantes pessoais, ambientais e comportamentais, pois

na relação triádica das transações entre pessoa-meio-comportamento, os desempenhos atingidos, as subsequentes escolhas e os comportamentos do indivíduo encontram-se interligados. Isto é, um desempenho bem-sucedido

tenderá a aumentar as crenças acerca do self e dos resultados, fortalecendo, portanto, os interesses e os objetivos dos indivíduos nesse domínio de desempenho (VIEIRA; COIMBRA, 2006, p. 31).

E Daverlan volta a falar da professora:

[...] naquele momento, a educadora especial, foi ela quem comprou meu primeiro material *pra* escrever em Braille, ela conseguiu a vaga pra eu estudar na escola especial, ela indicou médicos pra minha mãe, ela deu o maior suporte pra minha família toda, que precisava. Nessa fase, essa educadora especial, ela auxiliou muito. A gente conversava todos os dias, ela dizia: “eu conheço pessoas que andam sozinhas, eu conheço pessoas que trabalham, que não enxergam... tu *vai* ver, tu *vai* ir *pra* uma escola que tu vai ver as pessoas fazendo as coisas...” (MACHADO, 2022).

Vieira e Coimbra (2006), dizem que a persuasão e o encorajamento verbal poderão ter um efeito importante no aumento das crenças de autoeficácia, pois a verbalização de confiança nas habilidades da pessoa, por parte dos professores, poderá contribuir para a sua autoeficácia acadêmica. E ainda:

Ao atendermos mais especificamente às necessidades de apoio ligadas ao sentir-se positivo acerca de si próprio e ao encorajamento, estamos perante uma importante fonte de autoeficácia, nomeadamente, a persuasão verbal e influências sociais que informam o indivíduo acerca da percepção que os outros têm das suas capacidades (VIEIRA; COIMBRA, 2006, p. 45).

Desse modo, verifica-se que o apoio e incentivo da educadora especial referida por Daverlan, foram fundamentais não apenas naquele momento, mas refletiram positivamente no enfrentamento da perda da visão, tanto por ele, quanto por sua família. Essa passagem confirma o efeito da persuasão e encorajamento para o aumento das crenças de autoeficácia, anteriormente referidas por Vieira e Coimbra (2006).

Daverlan também evidencia a importância da mãe, nessa fase:

[...] e a minha mãe também, ela se baseava nesse discurso: “tu *vai* conseguir sim, teus amigos vão querer continuar brincando contigo, [...] ó o fulano de tal veio aqui te procurar hoje”, e assim gerava um discurso motivacional baseado no que a educadora especial falava (MACHADO, 2022).

Quando a mãe diz “tu *vai* conseguir sim”, está utilizando o convencimento verbal. Provavelmente, incitando no filho o desenvolvimento de autoeficácia.

De acordo com Costa e Boruchovitch (2006, p.99), a persuasão verbal seria uma das fontes que apoiam o desenvolvimento da autoeficácia. “[...] Se uma pessoa é persuadida verbalmente de que possui as capacidades necessárias para aprender uma tarefa, torna-se provável que ela mobilize e sustente o esforço, bem como supra suas deficiências na área em questão”.

Passados os primeiros meses após ficar cego, o professor conta que as coisas começaram a melhorar. Ele foi para a escola especial e aprendeu o Braille, e no final de 2001, ele voltou para a escola regular, passando a frequentar as duas escolas: regular e especial. Segundo ele, conviveu com outras pessoas cegas e aos poucos foi percebendo que era possível fazer as coisas, frequentar as escolas. Sobre conviver com outras pessoas com deficiência, ele diz:

[...] eu vejo que o principal é que eu convivi com outras pessoas com outras deficiências. No Antônio Francisco Lisboa, tinha pessoas com várias deficiências, em várias classes especiais e eu conheci muita gente. Hoje, eu penso que tem coisas piores, entende? E elas estavam lá. Hoje em dia eu vejo que isso me fez entender certas coisas (MACHADO, 2022).

Aqui, observa-se outra fonte responsável por criar e reforçar as crenças de autoeficácia: as experiências vicárias, que consistem em observar modelos sociais (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006).

Ver pessoas com capacidades análogas desempenhando tarefas com sucesso apoia a crença do aluno de que ele possui condições para aprender e ser bem-sucedido na mesma atividade. Convém esclarecer que o modelo social deve ser visto pelo aluno como possuindo características cognitivas similares as dele, bem como possuir competências que ele almeje alcançar (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p.98).

Assim, ver outras pessoas com deficiência foi importante para que Daverlan percebesse que havia possibilidades e perspectivas para ele. Que a cegueira não era um fator impeditivo, mas que era possível desempenhar tarefas com sucesso. Ele lembra da mãe nesse período:

[...] a minha mãe foi vendo que realmente dava *pra* fazer, eu também fui aprendendo como tinha que fazer, convivi com outras pessoas cegas. Tinha dias que eu dizia *pra* minha mãe: “Ah, *tô* com fome, eu quero café”. E uma das falas dela foi essa. As primeiras vezes, depois que as coisas se assentaram, que ela entendeu, eu dizia “Ó mãe, *tô* com fome, quero café”. Ela disse: “Olha, o bule de café *tá* em cima do fogão, a margarina tá na geladeira, o pão tá em cima da mesa, vai lá! Tu só não *enxerga*, mas as mãos, o resto todo, tu sabe mexer”. Então foi isso. Hoje em dia, analisando, foi uma frase que talvez tenha feito eu chegar até aqui. Sei lá, se ela tivesse feito aquilo aquela vez, ela ia fazer de novo e de novo e talvez eu não tivesse aprendido (MACHADO, 2022).

Esse trecho da narrativa, remete ao fato de que as crenças de autoeficácia que mais propiciam o desenvolvimento de competências do indivíduo, são aquelas que excedem ligeiramente o seu nível de competência atual. Assim, o indivíduo sente-se encorajado a envolver-se e comprometer-se em tarefas desafiadoras que tendem a promover o desenvolvimento de competências (VIEIRA; COIMBRA, 2006).

Nesse caso, Daverlan foi desafiado a reaprender como realizar autonomamente tarefas sem o sentido da visão. A escrita em Braille, a volta para a escola regular, as atividades simples do dia a dia, exigiram dele o desenvolvimento dessas novas competências. O encorajamento da educadora especial e da mãe, bem como as experiências com outras pessoas cegas que conseguiam realizar atividades com autonomia, conforme ele revelou, foram essenciais para o fortalecimento de suas crenças de autoeficácia.

O professor conta que durante o ensino fundamental e médio, continuava morando com a mãe e o padrasto. Segundo ele:

[...] em uma condição um pouco melhor, assim, de estrutura, porque com o passar do tempo as coisas foram se estruturando, na questão física da casa. Depois que eu fiquei cego, ali, uns dois anos depois, a casa já era mais estruturada, era uma casa simples, de madeira, mas já tinha por exemplo, banheiro que não tinha antes. Um banheiro de material, já tinha um lugar onde eu dormia, então já era uma coisa mais estruturada. Mas, eu sempre tive esses problemas de conviver com álcool e com drogas, dentro de casa. Isso acabou não mudando (MACHADO, 2022).

E revela um pouco do que lembra sobre rotina e locomoção e da forte presença da mãe.

Na rua de casa eu conhecia o espaço, né? Ali eu sempre andava sozinho, até andava de bicicleta, de skate, a gente fazia carrinho de rolimã, sempre fui muito tranquilo, ali eu sabia tudo. Ia na padaria, no mercadinho, era tudo na mesma rua e andava sem problemas. Claro que às vezes, com umas batidas, uns tropeções (risos). Quando eu precisava sair, ia jogar bola em um campo mais longe, aí ia com os colegas, meus amigos ali... E quando tinha que sair de casa *pra* ir em algum lugar era com a mãe, sempre, né. Sempre com a mãe pro centro, pra fazer alguma coisa, era sempre com a mãe (MACHADO, 2022).

O encorajamento e o apoio que Daverlan refere à mãe, são assim explicados por Bandura (2017, p.58):

Em ambientes mais pobres, pais com um senso resiliente de eficácia se recusam a ter o desenvolvimento de seus filhos ditados pelas circunstâncias adversas, ao trazerem sua influência para dar suporte às coisas que importam, por meio do esforço e auto sacrifício.

É perceptível na narrativa do professor que a mãe foi uma pessoa fundamental nesse processo de adaptação à deficiência, uma vez que o desafiou a realizar tarefas com autonomia e o acompanhou sempre que necessário, transmitindo-lhe segurança.

Na sequência, o professor retoma as dificuldades da família e a necessidade de entrar para o mercado de trabalho.

Depois do Ensino Médio, aí eu tive que mudar a vida, né? (risos). Porque era uma cobrança que tinha dentro de casa, tem quase 18 anos e não tava trabalhando ainda, as outras irmãs com menos idade já tinham saído de casa e que eu tava lá ainda... Minha mãe sempre foi doméstica e meu padrasto fazia bico, era pedreiro, mas como tinha essa questão do álcool e das drogas, não durava muito tempo também. Então, muitos anos da vida a gente sobreviveu do salário que tinha da pensão por morte do meu pai, uma indenização que a mãe recebia. Mas essa indenização era enquanto eu estivesse estudando, até os dezoito anos de idade. A gente sobrevivia com esse valor, e sei lá, às vezes era só isso mesmo (MACHADO, 2022).

E relembra momentos bem críticos nesse sentido:

Então a gente passava necessidade, eu e a minha irmã mais nova, a gente passou bastante, bastante, necessidade, assim, de passar fome. Sim, passamos fome, escolher se ia tomar café ou jantar, porque fazer as duas coisas não dava. Então, ganhava uma marmita na rua, pegava e dividia. “Isso aqui é pra vocês e é pra hoje e pra amanhã”. Ah... se tinha arroz *pra* fazer, às

vezes era o arroz feito só na água, assim, e era o que tinha (MACHADO, 2022).

Conta ainda que:

Onde eu tinha mais amizades e movimento, era na vila onde eu morava, né? Ali sim, meu desenvolvimento pessoal era outro, era diferente, era como tu conhece o Daverlan, era ali, dentro da vila, na rua com a gurizada, ali eu tinha uma vida normal, de sair, de aprontar, jogar bola, de andar de bicicleta, de fazer tudo que era coisa. Dentro da escola era uma coisa mais social, assim. Até porque o nível social dos colegas era diferente do meu, era bem melhor. Era difícil acompanhar... eram colegas que tinham pai e mãe trabalhando, tinham dinheiro, iam *pra* escola todo dia com um lanche diferente, vinham com uma roupa diferente todos os dias. Eu usava a mesma roupa todos os dias. O tênis eu usava o ano inteiro. A meia, eu tinha uma meia *pra* usar. Eu tinha uma meia, uma calça e um moletom. Era isso que eu tinha. Aí, ah... o dia que tinha Educação Física de tarde, eu fazia com aquela roupa. Chegava em casa, botava *pra* arejar e no outro dia *tava* com ela de novo (risos). Era uniforme, entende? E era assim que funcionava. Então, não dava *pra* acompanhar eles (MACHADO, 2022).

Além disso,

[...] quando eu ficava na escola, dois dias por semana, meu almoço, às vezes, era um enroladinho de salsicha, porque era cinquenta centavos. Não tinha, entende? Enquanto os colegas que ficavam na escola iam no restaurante na frente da escola, na lancheria da frente da escola. Não dava *pra* acompanhar muito eles. Acompanhava mais assim, dentro da sala (MACHADO, 2022).

Nesse excerto da narrativa, percebe-se as condições financeiras precárias da família, expressas nas palavras de Daverlan: “a gente passava necessidade” [...] “passamos fome” [...] “Eu usava a mesma roupa todos os dias. O tênis eu usava o ano inteiro. A meia, eu tinha uma meia *pra* usar”. Para Bandura (2017, p. 61), “as condições econômicas, status socioeconômico, e a estrutura familiar afetam o comportamento por meio de seu impacto no senso de eficácia, aspirações, e fatores autorregulatórios das pessoas”.

As passagens: “Dentro da escola era uma coisa mais social, assim. Até porque o nível social dos colegas era diferente do meu, era bem melhor” ou “Não dava *pra* acompanhar muito eles. Acompanhava mais assim, dentro da sala [...]”, apontam que a diferença socioeconômica existente entre os colegas e ele eram influenciadas pelas

questões financeiras. No entanto, Daverlan mantinha as relações possíveis com os estudantes de sua turma, quando essas questões não eram um impeditivo.

Para Vieira e Coimbra (2006), quando os indivíduos são confrontados com obstáculos, as crenças de autoeficácia ajudam a determinar suas escolhas relativas às atividades e meios, assim como o esforço, a persistência, os padrões cognitivos e as reações emocionais.

O professor conta ainda, a preocupação por parte da família, quando terminou o Ensino Médio, para que ele estudasse ou trabalhasse:

Então veio essa cobrança, “tu *tem* que trabalhar”, aí quando eu não passei no vestibular na primeira vez, lá em 2010, foi um escândalo dentro de casa: “Tu só estuda, não faz mais nada e ainda, mesmo assim, não consegue passar no vestibular”. Até de castigo fiquei, porque não passei no vestibular (MACHADO, 2022).

Daverlan diz que logo que acabara o Ensino Médio, começou a trabalhar como Jovem Aprendiz na Agência dos Correios. Os caminhos de sua trajetória profissional serão narrados na próxima sessão desse estudo. Aqui ele relembra:

Eu não ia conseguir fazer qualquer coisa da vida, sabe? “Não quero mais estudar, não deu certo, ou vou arrumar um serviço de atendente, um serviço de pedreiro, de servente de obras, vou virar ladrão” (risos). Não tem como virar ladrão! Entendeu? Não tem como ser pedreiro... (risos). Já fui servente de obra (risos). Trabalhei um ano como servente de obras. Foi em 2016. Em casa, como servente de obras e fora de casa também, ganhando *pra* isso. Meu padrasto precisava de gente *pra* ajudar em uma obra, aí eu fui. Final de semana eu trabalhava com ele na obra, fazendo massa e carregando tijolo, mas pedreiro eu acho que não (risos). Não tem como deixar tudo alinhado (MACHADO, 2022)!

A transição da escola para o trabalho é influenciada por uma multiplicidade de fatores associados ao indivíduo, bem como ao seu contexto. Em relação aos fatores individuais, destaca-se a importância da autoeficácia, da exploração vocacional, dos objetivos e das competências de relacionamento interpessoal (VIEIRA; COIMBRA, 2006).

Observa-se na narrativa de Daverlan uma clareza em relação às limitações que a cegueira impõe para o exercício de determinadas tarefas. Quando questiona “Eu

não ia conseguir fazer qualquer coisa da vida, sabe”? É perceptível sua compreensão acerca da necessidade de estudar.

Sobre isso, “[...] a proximidade da entrada no mundo do trabalho dá lugar à emergência de uma série de questões relacionadas com a capacidade para conseguir um emprego e para assumir de forma competente o desempenho profissional” (VIEIRA; COIMBRA, 2006, p. 49). Os autores apontam ainda a autoeficácia como fator responsável por explicar alguns comportamentos, como a persistência ou a sua ausência no confronto com obstáculos.

Segundo Daverlan, quando criança a mãe tentou aposentá-lo.

Naquela época aposentavam por invalidez. A pessoa com deficiência era considerada inválida, não tinha benefício como tem hoje, era aposentadoria. Aí tentou, mas por questão de renda, pouca gente morava em casa e vários outros problemas, não conseguiu. No fim, fui tocando (risos). Acabei não aposentando e foi bom (MACHADO, 2022).

Diz ainda: “Eu sempre fui muito triste, sou até hoje, com as pessoas que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e teriam condições de tentar alguma coisa e não tentam porque recebem o benefício”. E conta:

[...] quando eu *tava* trabalhando como jovem aprendiz, por exemplo, o meu salário era trezentos e poucos reais e o salário-mínimo era seiscentos, setecentos e pouco. E daí diziam, mas por que tu não *recebe* o benefício? Vai ficar trabalhando *pra* ganhar trezentos reais por mês? Mas eu não queria isso. Eu queria saber que eu conquistei aquilo ali, sabe? Saber que eu fui *pra* rua, eu tomei banho de chuva, eu perdi ônibus, eu quebrei a cara, eu passei necessidade, eu passei trabalho pra ter aquilo dali (MACHADO, 2022).

Esse trecho da narrativa evidencia, que mesmo em condições sociais adversas, Daverlan buscou superação e novos desafios. Aqui, percebe-se que o modo como as pessoas veem as oportunidades e obstáculos em seu ambiente determina o curso de suas vidas (BANDURA, 2017).

O professor continua:

E principalmente, eu pensava assim, na questão social, não conscientemente como eu penso hoje, mas naquela época eu já pensava assim: se eu ganhar o benefício vou ficar em casa, vou fazer o quê? Vou conhecer quem? Entende? Isso me incomodava. Era isso que me fazia... assim... nem sei se vou trabalhar, mas eu tô aqui, conhecendo um monte de gente, fazendo um monte de coisa, tem gente em volta de mim e todo mundo tem as suas dificuldades... Vou indo... às vezes era assim... vou indo, porque agora eu já caminhei e vou continuar caminhando. Esse era meu medo, porque se eu fosse *pra casa*, não ia mais sair, não ia ter autonomia [...]. Eu não fazer as coisas, eu não viver as coisas, não ver as coisas acontecendo, pela deficiência visual ou por qualquer outra coisa, isso me incomoda muito. Quando acontece isso de eu estar acomodado ou de eu não estar conseguindo fazer, isso me deprime bastante. Então, eu tenho medo de não conseguir mais fazer as coisas, de não poder mais fazer, de não poder viver, não poder conhecer gente, de não poder sair nos lugares, então isso é o que eu acho que mais me motivou, naquela época (MACHADO, 2022).

A fala do professor quando diz que teme não ter autonomia ou “estar acomodado” remete ao fato de que a autoeficácia é um fator chave porque ela afeta o comportamento diretamente. Para Bandura (2017, p. 85):

Os objetivos e aspirações pessoais, enraizadas em um sistema de valores, fornecem incentivos futuros e guias para a ação. As pessoas também regulam seu curso de vida pelos resultados que esperam que seus esforços produzam. Estes resultados podem ser os custos materiais e benefícios esperados, efeitos sociais positivos e negativos e sua autoavaliação. Depois que as pessoas adotam padrões pessoais elas fazem coisas que lhe dão autossatisfação e autovalor, e abstém-se de comportarem-se de maneiras que lhe tragam auto reprovação.

Esse apontamento de Bandura é comprovado quando Daverlan diz: “vou indo, porque agora eu já caminhei e vou continuar caminhando”. Tal trecho denota que o professor não aceita “estar acomodado”. Esse padrão pessoal o impulsionou a ter objetivos e aspirações, resultando em guias para a ação, conforme apontou o autor.

Na continuidade, Daverlan ainda contou sobre as atividades que faz nas horas vagas:

E no meio disso tudo, eu jogo, né? Sou atleta de golbol (modalidade paralímpica). Eu comecei jogar em 2011, pela universidade, 2011 até 2013, treinava pra golbol. Naquela época a gente não jogava campeonato, eram só treinos e fazia natação. Aí em 2013 eu comecei a trabalhar e aí não consegui mais treinar, parei. Em 2019 voltei a jogar, mas aí pela Associação de Cegos do Rio Grande do Sul, a ACERGS, em Porto Alegre. Então eu treinava final de semana e cheguei a disputar duas competições regionais com eles, em 2019. Depois, metade de 2019 a gente conseguiu formar um time em Santa

Maria, aí eu consegui jogar pela ACERGS e pela UFSM. Pela UFSM a gente disputou três campeonatos, e agora estamos parados por causa da pandemia, mas nas horas vagas eu faço isso (MACHADO, 2022).

Além disso,

[...] tem também a banda. Eu toquei junto com uns colegas lá do Marista, durante cinco anos. Eu toco percussão, bateria, e aí a gente tocava em festa de aniversário, casamento, festa de final de ano de firma. Aí veio a pandemia a gente parou, um foi embora pra cidade dele, e agora eu toco às vezes, junto com outro colega da secretaria, a gente faz umas musiquinhas. Mas agora só pra brincar mesmo. É uma das coisas também, que me motiva, me contagia (MACHADO, 2022).

Para Bandura (2017), essas empreitadas ocupacionais estruturam uma grande parte da realidade da vida cotidiana das pessoas, servindo como uma grande fonte de identidade pessoal e a autoavaliação. Como atividade interdependente, também estruturam uma boa parte das relações sociais das pessoas.

No início de 2018, Daverlan deixou a casa da mãe.

Fui morar com a minha irmã do meio, de favor, por causa de uns problemas com o meu padrasto. [...] eu fiquei três meses na casa da minha irmã e fui morar sozinho. Aluguei um apartamento na metade de 2018. Eu já morava sozinho, digamos, nos últimos dois anos que eu morei com a minha mãe, porque eu morava nos fundos da casa dela, em umas peças que eu havia construído. [...] Inclusive esses dois anos eu tinha sido casado (risos), morava junto com outra pessoa, então eu já tinha mais essa noção. Mas claro, morar sozinho, pagar aluguel e tudo mais, foi outra experiência. Mas não foi tão difícil assim. Difícil mesmo foi me adaptar ao novo lugar, aprender novos caminhos *pra* chegar no trabalho, essas coisas [...] foi tranquilo, porque justamente eu aluguei um apartamento no centro, pra ficar mais próximo das coisas que eu precisava. Naquela época eu trabalhava no Marista do centro e na Sérgio Lopes, então eu morava mais ou menos na metade do caminho entre os dois. Foi meio estratégico (MACHADO, 2022).

Nesse período, o professor conta alguns enfrentamentos:

E na vida pessoal, 2019 foi complicado. Eu cheguei no final do ano em um processo depressivo e ansioso e passei a tomar medicação. O final de 2019 foi bem complicado, bem complicado. O último trimestre do ano, eu já *tava* em depressão e algumas coisas foram acontecendo e eu não fui admitindo e quando eu vi, já *tava* sem vontade de sair de casa. Foi quando eu procurei psicólogo, psiquiatra. Psicólogo procurei de novo, porque eu sempre fiz terapia desde 2017 e aí eu acabei voltando *pra* terapia, fui encaminhado ao

psiquiatra e acabei tomando medicação durante o ano inteiro de 2020. [...] eu buscava muito as outras pessoas *pra* muita coisa. E a partir de 2020, depois do que aconteceu, eu refleti bastante assim, pensei sobre amadurecimento, na questão profissional, mais segurança, então desde janeiro de 2020, eu noto assim... opa, eu não preciso dessas coisas, eu posso ter segurança no que eu quero, eu tenho que ter maturidade *pra* entender o que acontece (MACHADO, 2022).

Sobre esses processos, Costa e Boruchovitch (2006, p.99) dizem que “diferentemente das crenças que são vistas como um traço estável do indivíduo, a crença de autoeficácia varia conforme o contexto e o tipo de resultado alcançado, quando vivenciada direta, vicária, verbal ou fisiologicamente”. Portanto, infere-se que a autoeficácia não garante um estado linear de crença, uma vez que eventos e situações cotidianas podem gerar contextos desafiadores, mas oportuniza uma maior capacidade para a superação dos desafios.

Apesar disso, foi um período de conquistas importantes. Daverlan conta que morou durante um ano no apartamento para o qual se mudara quando saiu da casa da irmã e depois mudou-se para outro menor, a fim de economizar. Nessa parte da narrativa, é visível a alegria do professor ao contar que, em metade de 2020, mudou-se para o seu primeiro imóvel próprio. Além disso, ele faz questão de explicar o significado desse fato na sua vida:

[...] metade de 2020 eu me mudei de novo, mas daí *pro* meu lugar próprio, que eu *tô* há um ano e meio. Foi uma conquista. Às vezes me pego assim pensando, fico sentado na sacada do apartamento, tomando chimarrão e pensando... tu *vê* (risos), chegamos né? Porque é bem complicado sabe, lá quando eu era criança, eu não pensava assim. Eu não pensava nisso: um dia vou ter um apartamento, morar no centro. Porque hoje em dia eu tenho um apartamento e moro no centro. Então, *pra* quem morava na vila, quem morava no centro era rico, sabe (MACHADO, 2022)?

E acrescenta: “E eu não imaginava aquilo. Pra mim a minha vida ia ser aquilo ali, ficar na vila, morar numa casinha de madeira, e talvez ficar o resto da vida com a mãe, isso lá quando pequeno”.

Aqui, confirma-se o fato de que as capacidades humanas são dinâmicas e não fixas. Ou seja, alguma reciclagem e fluidez, no desenvolvimento de interesses e da autoeficácia, é possível e desejável, pois ao longo da vida, as pessoas se confrontarão com novas percepções acerca das suas capacidades (VIEIRA; COIMBRA, 2006).

E Daverlan continua:

E aí depois as coisas foram passando e tu vai construindo objetivos, quero trabalhar, quero ter uma carteira assinada. A única coisa que eu não coloquei como objetivo na minha vida que aconteceu, foi ter virado funcionário público (risos). Ter passado no concurso não era um objetivo, não. Eu queria ser professor. Essa foi a única coisa que aconteceu sem eu ter assim, como meta (MACHADO, 2022).

Ao dizer “tu *vai* construindo objetivos” e “eu queria ser professor”, Daverlan evidencia o quanto foi fortalecendo sua crença de autoeficácia no decorrer de sua vida, passando de uma criança sem muitas perspectivas a um jovem com projetos e sonhos.

Segundo Vieira e Coimbra (2006), os objetivos constituem um papel fundamental na autorregulação do comportamento. Por meio da definição de objetivos, é possível organizar e orientar o comportamento, manter-se focado por grandes períodos, mesmo na ausência de reforços externos e aumentar as chances da ocorrência de resultados desejados. Ou seja, quando a pessoa define metas ou objetivos, exerce melhor controle sobre sua ação e sobre os resultados esperados.

O professor completa:

Mas ter a casa própria foi tipo: *Tá*, aqui nós fechamos o caderno! Vamos abrir outro caderno porque agora a gente precisa de novos objetivos. Porque era meu objetivo quando comecei a trabalhar, ter uma casa própria, ter o meu canto. Então, chegar ali assim, até hoje, muitas vezes eu fico pensando... será que chegamos? Acho que chegamos (MACHADO, 2022).

Aqui, a narrativa de Daverlan expressa seu senso de autoeficácia empregado na conquista de seus objetivos. Fica explícito que o alcance daquilo a que se propusera, encerra um ciclo: “Mas ter a casa própria foi tipo: *Tá*, aqui nós fechamos o caderno”! Mas, imediatamente, opera a busca por outros “Vamos abrir outro caderno porque agora a gente precisa de novos objetivos”.

Vieira e Coimbra (2006, p. 35), relatam que os objetivos operam “principalmente através da capacidade do indivíduo para representar os futuros resultados desejados e para reagir de forma auto avaliativa relativamente ao seu próprio comportamento,

tendo por base padrões internos de desempenho”, o que é apontado por Daverlan, na análise que faz:

Eu acho que esse ponto de não se acomodar, que me fez querer seguir, querer conquistar, também tem muito de querer estar provando *pra* mim que eu consigo, sabe? Tem um pouco disso. Eu preciso provar *pra* mim, praticamente o tempo inteiro, que eu consigo. Então um pouco dessa conquista, eu acho que foi isso, dessas conquistas todas, de chegar nesse lugar, de comprar um apartamento, de estar bem, estar tranquilo, seguro, estar independente, são formas de mostrar pra mim, que... olha, tu *consegue* (MACHADO, 2022)!

Ao dizer “não se acomodar”, “querer seguir”, “querer conquistar”, observa-se a motivação do professor frente aos objetivos, o que Costa e Boruchovitch (2006, p.88), apontam como “algo voltado para um tipo de meta, propósito, que direciona o comportamento humano, incluindo escolhas e persistência”.

Em continuidade, Daverlan traz a sua condição de pessoa com deficiência como um estímulo positivo para a sua caminhada.

Eu acho que por causa da cegueira, sinceramente. Eu acho, porque pelo ambiente que eu vivia, era um ambiente muito convidativo pra várias coisas. Tanto é que os amigos que eu tenho, não foram parar no mundo do crime, nem nada, assim [...] mas eles largaram os estudos, foram trabalhar do jeito que dava, não quiseram ir em frente, sabe? E eu não. Por causa da cegueira, eu precisava ter uma linha *pra* seguir. Eu precisava, por exemplo, estudar, eu precisava ter uma profissão. Não é tão simples chegar e se colocar no mercado de trabalho com deficiência visual. Eu preciso ter um algo a mais, *pra* mostrar que eu posso. Então eu acredito que, pela cegueira, me fez dá essa volta na vida (MACHADO, 2022).

Esse trecho da narrativa, traz a percepção de Daverlan sobre sua condição de pessoa cega e os desafios que a deficiência impõe ao mundo do trabalho. Além disso, quando diz “eu precisava, por exemplo, estudar, eu precisava ter uma profissão”, o professor esclarece seus objetivos. E, na passagem “Eu preciso ter um algo a mais, pra mostrar que eu posso”, ele confirma a forte presença de autoeficácia.

Para Costa e Boruchovitch (2006, p. 94), as crenças de autoeficácia contribuem para a motivação, estabelecem as metas que as pessoas projetam para si, quanto esforço elas investem nisso, por quanto tempo persistem diante de dificuldades e como operam em relação aos próprios fracassos.

Daverlan diz ainda que:

Por mais que antes eu não pensasse nisso, mas hoje conscientemente pensando, eu acredito que tenha sido por causa disso. Talvez se eu tivesse enxergado, não sei se eu teria essa tranquilidade, eu teria focado em outras coisas... às vezes não enxergar é uma benção (risos)... não ver certas coisas... eu enxergo de outras formas. E aí, isso me faz ser diferenciado, ter um pensamento diferenciado, digamos assim (MACHADO, 2022).

Sobre isso, Costa e Boruchovitch (2006, p. 94), dizem que “aqueles que acreditam mais em si e em suas capacidades exercem mais esforço diante de dificuldades e esse exercício de esforço, por sua vez, reverte-se em melhores realizações”.

Sobre a cegueira, Daverlan continua:

Eu tenho um jeito mais brincalhão de levar as coisas, um jeito mais esportivo, sempre tive. Porque uma das minhas críticas assim, com as pessoas com deficiência visual, é que às vezes elas acham que as outras pessoas têm a obrigação de fazer certas coisas e quando eu não andava sozinho, eu ouvia as pessoas dizendo assim... ah ninguém ajuda, ninguém faz nada, se puderem passam por cima de ti, enfim... E eu ficava pensando... Meu Deus, eu não vou andar sozinho nesse mundo aí, vou morrer. E depois que eu comecei a andar sozinho, eu vi que não era bem assim. Às vezes é o jeito com que a pessoa com deficiência também se dirige à outra, né. E acaba sendo mais leve ou menos leve, e eu sempre levei de uma forma mais leve (MACHADO, 2022).

Aqui, reporta-se Vieira e Coimbra (2006), quando apontam que o otimismo e a resiliência são essenciais para uma transição adaptativa e, de acordo com eles, a autoeficácia poderá ser um dos fatores psicológicos que evoca tais características. Assim, as crenças de autoeficácia poderão dar um importante contributo, tanto à formação de uma atitude otimista, quanto na persistência face aos obstáculos.

E Daverlan prossegue:

A visão é um sentido que te cega, muitas vezes, porque ela é fácil. [...] Então tu *tem* que ser mais atento a certas coisas, não tendo a visão. As pessoas dizem... tu *fica* com os sentidos mais aguçados. Não. Não é que fica mais aguçado é que eu começo a usar. E quando a gente tem a visão, a gente usa o mais fácil, usa a visão. Então esse tipo de coisa me facilita por isso, assim. Eu estou mais atento a outras coisas... então eu posso estar aqui

tranquilamente conversando contigo e eu consigo ficar atento aos outros ambientes (MACHADO, 2022).

E o professor diz ainda: “e aí eu acho que tem a falta de convivência das pessoas *pra* poder ver e pensar que talvez isso seja mais natural do que imaginam” (MACHADO, 2022). Essa frase de Daverlan empodera a importância desse estudo, pois por meio de sua narrativa até aqui, foi possível conhecer sua história inicial, rotina, os sentimentos de uma criança ao perder a visão, a importância da mãe e da professora em sua vida.

O contexto pessoal e social de Daverlan, narrados nessa sessão do estudo, abrem possibilidades para que aqueles que não convivem com pessoas cegas, possam compreender melhor as potencialidades desses sujeitos e, além disso, perceber a autoeficácia como um dos fatores que impulsionam a carreira e a vida desse professor.

4.3 CAMINHOS FORMATIVOS

A entrada na pré-escola, aos cinco anos e, ainda vidente, deu início à caminhada escolar do professor Daverlan. Perdeu a visão aos oito anos de idade, na então primeira série, e logo depois começou a frequentar a escola especial. Ele conta que chegou lá sem saber muito bem o que ia fazer, sem bengala, sem materiais.

Eu só fui. Um dia veio uma van, me buscou na frente de casa e eu parei dentro da escola. Não sabia nada. Mas daí a diretora me recebeu, a professora me recebeu e a professora era cega, também era cega, a professora Marli. [...] E aí tinha mais pessoas cegas, sempre pessoas mais velhas. [...] nessa escola, por exemplo, as pessoas com deficiência visual já eram bem mais velhas. Eu tinha oito, nove e a pessoa mais nova acho que tinha vinte e poucos anos. Então já eram pessoas que estavam, digamos, encaminhadas (MACHADO, 2022).

E conta como foi o início nessa nova escola:

E eu consegui ter convivência com essas pessoas, mas os primeiros dias foram bem difíceis, assim... de entender. Eu tinha um certo medo das outras

crianças com outras deficiências, porque tinha pessoas que, ah... sei lá, às vezes gritavam no corredor, ou tinham algum ataque, alguma coisa, eu tinha medo dessas pessoas... Lembro que na primeira semana, eu cheguei a fazer xixi nas calças porque eu tinha medo de pedir *pra* ir ao banheiro, por exemplo. Então, no início, foi meio conturbado, turbulento assim... Mas daí, logo na primeira semana, essa educadora especial mesmo foi lá na escola, já sentou comigo, conversou. Ela e a diretora, já me deixaram mais tranquilo, falaram: “Olha, se tu *quiser* fazer tal coisa tu pede; se tu *tem* curiosidade, pergunta...”. Aí já me enturmei com outros deficientes visuais, já comecei a fazer amizades, e aí já ganhei uma bengala também, da escola, que eu usava (MACHADO, 2022).

Sobre aprender a escrever em Braille, Daverlan conta que

[...] foi mais fácil, porque eu já tinha noções que as crianças que nascem cegas ou perdem a visão muito cedo, não tem ainda, né? As noções de lateralidade, noções de contagem de número, noção espacial *pra* mexer com o material ali, com a reglete. Então, em uma semana, menos até que isso, eu já *tava* escrevendo em Braille.

Para Costa e Boruchovitch (2006), conforme a performance da criança é avaliada por professores e colegas, ela vai desenvolvendo a noção de autoeficácia na escola. Conforme avança em suas capacidades cognitivas, seus julgamentos de eficácia ocorrem mais em razão de resultados imediatos e aparentes do que em virtude de uma análise sistemática de suas performances anteriores.

Daverlan conta que a leitura em Braille foi mais complexa:

[...] Quando eu perdi a visão eu já lia em tinta, uma leitura bem desenvolvida. Depois em Braille eu demorei...na metade do outro ano que eu fui começar a ler em Braille. Mas escrever foi mais tranquilo. Já usava sorobã naquela época, mas eu não sabia muito... então eu usava só a reglete mesmo (MACHADO, 2022).

Na volta para a escola regular, conta sobre como fora o seu retorno:

Não sabia escrever muito bem o Braille. Como eu *tava* aprendendo ainda, letrinha por letrinha, eu sabia algumas letras, então eu sabia formar algumas palavras. Normalmente eu ia *pra* escola regular e ficava fazendo algum exercício de memorização ou de escrita que eu tinha recebido, no dia anterior, na escola especial. Então eu não acompanhava exatamente a escola regular, o que eles estavam fazendo. Eu *tava* ali, dentro da escola. Não havia uma tentativa de me integrar à turma... Eu era uma coisa à parte da turma ali,

nesse momento, naquela segunda série que eu fiquei... eu só ia lá (MACHADO, 2022).

Essa situação evidencia que Daverlan enfrentou um contexto escolar exclusivo em sua retomada às aulas da escola regular, uma vez que seus direitos de aprendizagem foram suprimidos. No que se refere à inclusão, o que ainda hoje, configura-se como desafio em muitas escolas, em 2001, ano em que Daverlan perdeu a visão e no qual se passa esse excerto da narrativa, era ainda um processo mais complexo. Conforme suas palavras: “Eu era uma coisa à parte da turma ali”, infere-se que nem mesmo houve a tentativa de uma integração dele com a turma.

Para Andrade e Freitas (2018, p.28) as escolas precisam romper com a perspectiva homogeneizadora, o que depende “das especificidades de cada pessoa, da experiência, e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e acuidade, além de uma formação inicial e continuada que o habilite para essa função”.

No ano seguinte, na então terceira série, o professor conta que recebeu um tratamento diferente:

[...] eu já *tava* escrevendo Braille, já *tava* lendo, na terceira série, da escola regular, aí a professora me integrava. [...] começou desde o início, ela já fazia grupos dentro da sala de aula, a turma trabalhava em grupo de quatro pessoas. Quando eu cheguei fui integrado a um grupo e eu fazia tudo que os colegas faziam. *Tá*, tinha coisas que não, envolvia coisas que eu não conseguia fazer, mas tudo que eu podia, ela mandava fazer. “Ó vamos fazer tal coisa, tu *consegue*? Se não conseguir a gente vê depois”. “Ah professora quero fazer tal coisa”... “Não sei, tu *tá* dentro do teu grupo, conversa com teu grupo”, “Ó teu grupo *tá* fazendo tal coisa, tu *tem* que fazer tal coisa”. Então nessa terceira série que eu comecei a ser integrado à turma, ao grupo, foi assim (MACHADO, 2022).

A passagem “Quando eu cheguei fui integrado a um grupo e eu fazia tudo que os colegas faziam”, evidencia a diferença existente entre as práticas diárias docentes das professoras de Daverlan, na segunda e terceira séries. As palavras de Daverlan referindo um e outro anos escolar, denotam como ele significou esse período escolar, sentindo-se ora excluído e ora incluído nas atividades escolares. Essas relações interpessoais desenvolvidas na escola, para Vieira e Omote (2021, p. 754), são afetadas diretamente pela prática docente, que incluem decisões como

a disposição das mesas e cadeiras na sala, a formação dos grupos para as tarefas, o incentivo à cooperação entre pares, o rodízio de papéis de liderança e colaboração, a construção de um sentimento de pertencimento grupal, a empatia, a valorização das decisões coletivas, a mediação de conflitos, a expressão salutar de afetos positivos e negativos, e o respeito às singularidades[...].

Os autores ainda reforçam que “deve ser ressaltada também a participação ativa dos estudantes como sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem e na construção de uma cultura inclusiva” (VIEIRA; OMOTE, 2021, p. 754). Isso permite que a criança capte informações sobre seu desempenho, as quais “auxiliam a formação de seu senso de autoeficácia. Além disso, a compreensão de que o próprio indivíduo produz uma ação e um resultado apoiaria o desenvolvimento do senso de autoeficácia” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p.95).

O professor relata que os colegas da escola regular tiveram curiosidade sobre seus materiais adaptados e que chegou, inclusive, a fazer oficinas de Braille para que todos pudessem manuseá-los.

Os colegas sempre tiveram curiosidade de saber (sobre a reglete). [...] queriam saber como é que era, queriam aprender, queriam escrever, tanto é que teve dias que a gente fez umas oficinas de Braille, *pra* mostrar como é que era o Braille, pra deixar os colegas escreverem, então teve gente que aprendeu. Aprendeu a escrever o nome, lembro que a gente tinha coladas na classe umas plaquinhas... algumas pessoas colaram na classe as plaquinhas com o nome em Braille, então teve essa integração, essa curiosidade (MACHADO, 2022).

Nesse fragmento, observa-se que essa “integração” foi importante para sua caminhada escolar, no sentido de experimentar outra posição na turma, ensinando o que sabia aos colegas, satisfazendo a curiosidade deles. Para Costa e Boruchovitch (2006), uma vez que as crenças de autoeficácia se tornam fortemente relacionadas ao desempenho escolar obtido, crianças mais jovens superestimam sua autoeficácia e, conforme crescem e desenvolvem suas habilidades, há uma exatidão maior na avaliação da autoeficácia.

E, ainda,

os alunos devem ser ouvidos atentamente, chamados a opinar, estimulados à criação de propostas de melhoria do ambiente em sala de aula e à aplicação destas na prática do cotidiano escolar. Além da intensa influência que podem exercer na formação e na mudança das atitudes sociais de seus estudantes, os professores também têm muito a aprender com os estudantes, espontâneos em suas ações e receptivos à reflexão e às transformações (VIEIRA; OMOTE, 2021, p. 754).

Sobre o Ensino Médio:

Eu *tava* um pouco mais desenvolvido, digamos assim, mais solto, e... mas eu ainda continuava tendo problemas de professores, por exemplo, que não sabiam o que fazer, e simplesmente eu passei, por exemplo, no primeiro ano, eu me lembro que química, física e biologia eu passei porque eu era gente boa, eu acho (risos). Eu não sabia nada, assim... não sabia nada, eu não copiava nada. Em física, então, a aula do professor já era uma bagunça, assim, nem copiava nada. E daí na hora de fazer as provas, o professor me colocava junto com o gurizão que mais sabia de física, e aí não tinha como ir mal, né? (risos). Em física no primeiro ano, eu passei assim (MACHADO, 2022).

As palavras de Daverlan: “continuava tendo problemas de professores, por exemplo, que não sabiam o que fazer”, remetem à Beckers; Pereira e Trogello (2014, p. 138), quando pontuam que “é evidente a necessidade de trabalhos em diferentes frentes em relação ao trabalho inclusivo com pessoas com deficiência visual”. Segundo os autores, é preciso compreender a necessidade e empreender uma abordagem diferenciada para o estudante incluído. Essa talvez seja a maior dificuldade dos professores, seja pela inexperiência com tal situação, pela defasagem de sua formação, ou ainda pela falta de materiais, instrumentos e apoio pedagógico.

E o professor lembra de situações inusitadas:

No primeiro ano por exemplo, eu lembro que biologia, eu fazia as provas em Braille, tinha uma professora que transcrevia (a mesma que me alfabetizou em Braille no Lisboa), a professora Marli, ela também trabalhava no Pillar e aí as professoras mandavam *pra* ela as provas, ela transcrevia pro Braille, me entregava, eu respondia e ela e outra pessoa passavam a resposta pra professora. Acho que na última prova do ano, eu descobri que a professora de biologia nunca mandou as provas que eu fazia, respondia, nunca mandou *pra* ela, né? E daí era uma matéria que eu não sabia quase nada. Era uma prova sobre mitocôndrias... E eu sabia um pouco, outro pouco não. Acho que tinham três questões, se não me engano, eu respondi uma, e as outras duas eu só enchi a folha de pontinhos e entreguei a prova *pra* ela. E gabaritei a prova (risos) (MACHADO, 2022).

Para Pereira e Costa (2009, p.97), para a inclusão do estudante com deficiência visual, é preciso “descartar atitudes de proteção, como não cobrar determinadas tarefas, realizando avaliações diferentes em vez de adaptá-las ou, de rejeição, ignorando a presença do aluno em sala de aula”.

No segundo ano do Ensino Médio, o professor conta que o ensino fora diferente:

Daí no segundo ano, por exemplo, do Ensino Médio, em todas as disciplinas, as professoras me integravam, assim, inclusive teve disciplinas que eu ficava no turno inverso porque a professora ia lá e a gente fazia. Em química, por exemplo, aí eu aprendi, aprendi a fazer ligação de carbono, cálculo estequiométrico, umas coisas desse tipo assim, que eu nunca tinha feito. Porque a professora se disponibilizava no turno inverso. Física também, aprendi sobre pressão, aí eu estudei mesmo! Depois, no terceiro ano, tinha alguma coisa que eu ia, química, física, que as professoras explicavam, se disponibilizavam e faziam e tinha outras que nem tanto. Então era mais ou menos. Problemas eu continuei tendo, mas algumas vezes eu tirei vantagem (risos). Pelo menos isso (risos) (MACHADO, 2022).

Quando diz: “as professoras explicavam, se disponibilizavam e faziam e tinha outras que nem tanto”, Daverlan expressa diferentes situações durante o Ensino Médio, bastante parecidas com as que ele vivera no Ensino Fundamental. Memórias relatadas sobre professores que realmente envolveram-se no processo inclusivo e de outros que o deixaram à parte na sala de aula. Desse modo, observa-se que a inclusão escolar, acontece ou pode acontecer por meio de todos esses agentes educacionais, conforme sua narrativa. Para Pereira e Costa (2009, p.95), “infelizmente, alguns profissionais, por falta de informação, veem primeiro a deficiência visual e não a pessoa, enquanto cidadão”.

Dias et al. (2016, p.18) enfatizam que para diminuir os obstáculos das pessoas na sua readaptação ao sistema escolar brasileiro, a falta de conhecimento sobre a deficiência visual e os recursos para conviver com ela é um dado que deveria ser mais bem divulgado.

Nesse momento da entrevista, Daverlan faz a seguinte revelação:

Eu tinha muita vergonha de usar bengala, né. Eu tive vergonha de usar bengala até o dia em que eu precisei usar bengala, realmente! Foi quando eu tinha 17 *pra* 18 anos, que eu terminei a escola e comecei a trabalhar e eu ia precisar andar sozinho, porque eu não tinha mais a van que me levava e me buscava na porta da escola. E aí, eu tive que... bom... eu tive que ... azar, vou ter que usar bengala (risos). Então até aí, até o terceiro ano do Ensino Médio,

eu não usava bengala, porque era... ali quando eu fiquei adolescente, era uma vergonha que eu tinha de esgrachar que era deficiente visual. Entendeu? Eu tentava disfarçar, eu não usava bengala, eu não fazia nada. Eu pensava: bah, se eu usar bengala, aí eu vou estar com um crachá escrito: cego. Entendeu? Aí, até o terceiro ano do Ensino Médio eu nunca usei. Até porque eu nunca precisei, tinha os colegas que me levavam e me buscavam, me levavam *pro* lanche, me levavam pro recreio, a van me deixava dentro da sala, me pegava dentro da sala (MACHADO, 2022).

As palavras do professor “[...] se eu usar bengala, aí eu vou estar com um crachá escrito: cego”, remetem ao fato de que:

[...] já na antiguidade as pessoas cegas usavam bengala como auxiliar de orientação e apoio. Por isso, em breve ela se tornou uma espécie de braço prolongado do não-vidente. [...] para que o cego pudesse ser notado a tempo, era preciso começar a tornar a bengala mais visível: passou a ser branca. Quem teve essa ideia de longo alcance foi a condessa Guilly Herbemont, que em 1931, perante entidades públicas em Paris presenteou pessoas cegas com 100 bengalas brancas. A bengala branca tornou-se o distintivo dos cegos (DEFICIÊNCIA VISUAL, 2001, s/p).

E ele fala sobre preconceito e timidez:

Situação de preconceito eu acho que vivi e vivo até hoje. Mas eu vejo que é mais por falta de informação mesmo, das pessoas, né? Naquela época, na escola, era muito também por falta de atitude minha. Porque na escola, até a oitava série, por exemplo, eu era uma criança e um adolescente que, quanto menos as pessoas me enxergassem, era melhor. No Ensino Fundamental, por exemplo, se a pessoa me desse oi, eu já enfiava a cara aqui dentro da camiseta (gesticula). Entendeu? Se fosse uma menina, então? Meu Deus do céu! Com essa questão da deficiência visual, ficava sempre me achando o estranho no ninho. Então, eu nunca tive autonomia ou coragem de dizer: Bah, eu preciso de ajuda, eu preciso que tu *dite* para mim, eu sempre tive um colega que sentava junto comigo, porque o professor cobrava ou alguma coisa assim (MACHADO, 2022).

Nesse fragmento da narrativa, quando o professor diz: “Com essa questão da deficiência visual, ficava sempre me achando o estranho no ninho”, expõe novamente uma situação de exclusão. Ele detalha como era a rotina em sala de aula:

Naquela época não tinha monitor, como tem hoje. Então era sempre um colega ou o professor que dava as coisas. E aí claro, tinha aquelas pessoas que se sentavam ali do teu lado, obrigadas a fazer aquilo ali. Então esse tipo de reclamação tinha, porque daí ... ah, saía da sua turminha, era meio castigo assim, o cara tá lá no fundão conversando... “fulano, vem cá ajudar o

Daverlan”, sabe? Então, sentava lá a pessoa, e sabia que era, entre aspas, um castigo (MACHADO, 2022).

Esse extrato evidencia que Daverlan, no período escolar, vivenciou práticas ainda pouco inclusivas, ora por parte dos professores, ora por parte do preconceito com a deficiência ainda muito arraigado à sociedade. De acordo com Nunes e Lomônaco (2010, p. 58):

[...] o profissional que trabalha com alunos cegos estará mais bem capacitado a estabelecer vínculos com os mesmos, entendendo que eles têm a cegueira com uma condição (dentre muitas outras que esse indivíduo também tem: classe social, gênero, cor/raça etc). É inegável que tal condição impõe limitações ao seu processo de aprendizagem e ao seu desenvolvimento como um todo, mas, uma vez que as informações do mundo podem chegar por diferentes e variadas vias, o indivíduo cego tem tantas possibilidades de se desenvolver quanto as crianças videntes.

Mas para isso, em relação à pessoa com deficiência, é preciso “desencilhá-la das forças que a colocam como dependente e por isso são necessárias condições diferenciadas para que ela possa se desenvolver” (GOMES; PAVÃO, 2018, p. 141).

O professor continua:

E a questão do incapaz era muito forte. Tu ser uma pessoa com deficiência era tu ser uma pessoa incapaz. Uma criança com deficiência visual era uma pessoa incapaz. Então eu era meio que o bichinho do zoológico, assim. As pessoas iam *pra* sala pra ver o cego ali escrevendo, pra ver o cego na sala de aula, ia reportagem pra dentro da escola pra ver... “olha, o cego estudando, o cego escrevendo”, sabe? Era esse tipo de coisa, assim... Então nesse sentido, teve um certo preconceito comigo, porque era uma coisa muito nova e as pessoas viam até como um espetáculo (MACHADO, 2022).

Quando o professor diz: “E a questão do incapaz era muito forte. Tu ser uma pessoa com deficiência era tu ser uma pessoa incapaz. Uma criança com deficiência visual era uma pessoa incapaz”, percebe que a concepção de cego com base no vidente, minimiza as possibilidades de entendê-lo como realmente é, enfatizando suas limitações e não suas possibilidades. E isso, faz com que a pessoa com deficiência visual seja ainda mais prejudicada (NUNES; LOMÔNACO, 2010).

Os autores, ainda afirmam que:

a deficiência visual – assim como os outros tipos de deficiência – assume na sociedade em que vivemos uma diferença que é considerada uma desvantagem. A forma como a cegueira tem sido concebida restringe o que a criança é à sua falta de visão, pois o enfoque é dado à imperfeição e à falta. Assim, quando um vidente conhece um cego, é comum que a relação se estabeleça primeiro com a deficiência e, depois (talvez), com o ser humano que existe para além da cegueira (NUNES e LOMÔNACO, 2010, p. 58).

Nesse momento o professor relembra um amigo dos anos finais do Ensino fundamental: “Do quinto até o oitavo ano eu tive um colega, a gente se deu muito bem, tanto é que a gente se dá bem até hoje, e ele me ajudava. Mas daí era por conta dele, porque ele queria *sentar* junto, ele queria ajudar” (MACHADO, 2022)!

Conta sobre os projetos de Educação Física Adaptada, do vice-diretor da escola em que cursou o Ensino Médio, e o quanto isso o ajudou na questão da socialização:

[...] então ele trouxe o futebol *pra* cegos, aí tinha eu e mais quatro ou cinco pessoas com deficiência visual na escola, a gente fazia Educação Física. Até a oitava série a gente não fazia. Eu lembro um dos anos que eu tive na escola, que eu passei em Educação Física porque eu entreguei o Hino Nacional escrito (risos). Então, eu sabia o Hino Nacional, eu passei em Educação Física. Era assim que funcionava. Depois, no Ensino Médio, eu comecei a praticar a Educação Física. Fazia atletismo, fazia futebol *pra* cegos, fazia outras coisas (MACHADO, 2022).

Esse fragmento da narrativa do professor é explicado por IAOCHITE (2006, p. 134), ao considerar que a prática da atividade física “na companhia do outro, ou em contextos de grupo, pode favorecer a adesão inicial e sua possível continuidade na atividade física devido às relações sociais que se estabelecem no decorrer dessas práticas”. O autor reforça ainda que “o constructo da autoeficácia tem sido apontado pela literatura como um referencial importante para se compreender o processo de aderência ao exercício” (IAOCHITE, 2006, p. 138).

Assim, a prática de Educação Física pode ser relacionada à crença de autoeficácia, pois é uma atividade que possibilita a

percepção dos fatores socio estruturais, os objetivos, o modo como o indivíduo cria e estabelece as relações com as expectativas de resultados. Estas, podem ser de ordem física - tornar-se mais habilidoso, melhorar sua aparência -, de ordem social - fazer parte de um grupo, ser reconhecido dentro do grupo - ou ligados às reações auto avaliativas positivas, isto é, por meio do exercício, sentir-se auto satisfeito e autovalorizado por seu comportamento (IAOCHITE, 2006, p.140).

E Daverlan continua referindo a importância desse vice-diretor como uma influência positiva para sua desenvoltura nas relações escolares, apontando a importância do estímulo recebido: “E daí, com a chegada desse vice-diretor, eu fiquei... acho que mais “solto” na escola. Ele ia na sala, conversava comigo, *sentava* pra conversar com as pessoas... desmistificou um pouco da deficiência visual” (DAVERLAN, 2022).

Aqui, Daverlan aponta que o professor de Educação Física do Ensino Médio, assim como a mãe e a educadora especial, foi mais uma pessoa que marcou sua trajetória, com encorajamento, apoio e persuasão verbal. Para Gomes e Pavão (2018, p.154):

Esta rede que se estabelece entre entendimentos diversos sobre a temática da pessoa com deficiência gera discursos e destes é que enriquecem as representações sociais. Estas serão alimentadas pelo poder da persuasão, advindo das intensidades e perseveranças das versões com as quais as pessoas interagem.

A conduta desse professor de Educação Física, remete aos estudos de Costa e Boruchovitch (2006, p.105):

Professores com elevada autoeficácia na sua capacidade de ensinar possuem a consciência de que o fortalecimento das crenças de autoeficácia nos estudantes requer tarefas que exijam esforço e perseverança. [...] Esses professores propõem atividades desafiadoras, porém passíveis de serem realizadas, nas quais o progresso do aluno é constantemente monitorado e os feedbacks dados são centrados no progresso ao invés de nas deficiências. Ao se apontar para os alunos os ganhos, o senso de autoeficácia, o pensamento analítico, a autossatisfação e as aspirações melhoram.

O que é comprovado quando Daverlan diz:

Aí eu comecei a me integrar mais com a turma, já conversava mais com as pessoas, já não tinha mais tanto esse medo, já não ficava mais invisível... Então, no Ensino Médio que eu acabei me desenvolvendo mais... Com relação aos colegas e tal, já não tinha mais tanto essa vergonha. Então, já era mais desenvolvido nessa questão (MACHADO, 2022).

Sobre isso, Gomes e Pavão (2018, p. 152) dizem que é preciso “considerar a diferença maior do que a condição – física, intelectual ou sensorial”, ou seja, os autores defendem a ideia da necessidade da naturalização da diferença, no sentido contrário à negação, percebendo as diferenças como quaisquer outras qualidades humanas para que as pessoas possam conviver de igual.

O professor continua:

No Ensino Médio, eu consegui desenvolver mais, eu conseguia conversar com os colegas, conseguia ter grupinhos, eu consegui sair. Por exemplo, os colegas iam jantar em tal lugar, na casa de alguém, eu ia. Não ia várias vezes, porque eu não tinha condições de ir também, né? Mas quando dava eu ia. Na hora do recreio, por exemplo, eu já não ficava só dentro da sala de aula trancado, eu saía, ia *sentar*. Se tinha um período vago, os colegas iam lá na frente, tomar um refri. Eu ia lá com os colegas... (MACHADO, 2022).

Essa passagem ilustra os progressos de Daverlan no ambiente escolar, especialmente os referentes à questão da socialização. Por influência do vice-diretor da escola do Ensino Médio, a quem tinha muito apreço, acabou desistindo de fazer vestibular para Pedagogia, inscrevendo-se para o curso de Jornalismo.

O professor relata seus sonhos em relação à graduação: “Eu sempre quis fazer faculdade, sempre quis, sempre quis. Eu sempre quis ser ou professor ou jornalista. Eram as duas profissões que eu queria ser” (MACHADO, 2022).

Ao dizer “sempre quis” e repetir reforçando esse sentimento, Daverlan demonstra o desejo forte de cursar a graduação. Para Vieira e Coimbra (2006, p. 33), “a disposição emocional constitui um importante filtro através do qual a informação acerca da eficácia é interpretada”.

A sequência da narrativa traz a transição da escola para o trabalho na vida de Daverlan.

4.3.1 As primeiras experiências profissionais e a formação acadêmica

O professor Daverlan conta que concluiu o Ensino Médio em dezembro de 2010 e em março de 2011, começou a trabalhar na agência dos Correios como Jovem Aprendiz. Segundo ele,

[...] No último dia, eu fui lá, inscrevi e acabei passando no concurso. [...] Aí fiquei dois anos trabalhando como jovem aprendiz dos Correios. Eu acho que preenchi uma vaga *pra* pessoa com deficiência. [...] Aí eu fui trabalhar na agência da Venâncio. Eu trabalhava três vezes por semana na agência, meio período, e duas vezes por semana, ia *pro* Senai fazer o curso de auxiliar administrativo. Então essa era a minha rotina: segunda, quarta e sexta eu ia pra Venâncio e terça e quinta eu ia lá no Distrito Industrial no Senai, fazer o curso (MACHADO, 2022).

Quando diz: “Eu acho que preenchi uma vaga *pra* pessoa com deficiência”, o professor refere-se à cota mínima de contratação de pessoas com deficiência, instituída pela Lei nº 8.213/91.

No mesmo mês que iniciou o primeiro emprego, o professor iniciou um curso de graduação. Assim ele descreve esse período:

Nessa mesma época, eu comecei a cursar administração à noite, na FISMA. Em março de 2011. Eu fiz vestibular, eu tinha feito vestibular na UFSM e acabei passando no vestibular da FISMA, ganhei bolsa integral lá e comecei a cursar. Então eu tinha ocupação de manhã nos Correios e de noite, também. Só que era minha mãe que me levava e me buscava. Nessa época, eu comecei a usar a bengala. A minha mãe me levava de manhã no trabalho, me buscava ao meio-dia. Me levava à noite na faculdade e me buscava. Pelo menos nos dois primeiros meses, foi assim. Ela ia, ou então pagava tele moto. Comecei a trabalhar, eu já tinha dinheiro, então tinha um tele moto de confiança, me levava, no Senai, nos Correios (MACHADO, 2022).

Além das novas atividades, outro importante fato aconteceu, nesse período, na história de Daverlan:

Nessa época, eu também conheci a Associação de Cegos e Deficientes Visuais, e então eu comecei a frequentar a ACDV. No início de março, eu comecei a trabalhar e fazer a faculdade, e no início de abril eu comecei a frequentar a Associação, que era na Praça (MACHADO, 2022).

Na ACDV, conheceu o seu Valdomiro, um senhor cego de Bento Gonçalves, que viera morar em Santa Maria.

[...] ele já tinha feito o curso de mobilidade, coisa que eu nunca fiz, né? Que era *pra* aprender a usar a bengala, aprender a andar sozinho, qual a técnica e tudo mais. Aí ele me viu, a gente se encontrou na associação e um dia ele me disse: “Mas eu não acredito que tu *usa* essa bengala!” Então, ele me ajudou bastante, realmente, a aprender a andar. Ele viu que a bengala que eu usava era uma bengala errada, batia na minha cintura, então não adiantava em nada, não protegia, era só um penduricalho. Porque a bengala, de uma forma correta, ela tem que dar na altura do peito da pessoa, *pra* fazer uma varredura maior e conseguir realmente proteger a pessoa e indicar qual caminho (MACHADO, 2022).

Nesse ponto da narrativa, destaca-se a importância desse senhor para a mobilidade de Daverlan, uma vez que a bengala branca comprida é o verdadeiro auxiliar de mobilidade e o seu comprimento depende da altura do utilizador. No entanto, a marcha com a bengala precisa ser bem aprendida e treinada (DEFICIÊNCIA VISUAL, 2001).

E Daverlan continua:

[...] ele arrumou uma bengala *pra* mim, ele morava lá na nova Santa Marta também. Começou a andar comigo, começamos a andar sozinhos, começou a me mostrar as coisas, como usar... e aí acho que no final de abril, mais ou menos, eu comecei a andar sozinho. Como eu já estava na Associação, a minha mãe já não me buscava ao meio-dia, por exemplo, então eu saía do Senai, pegava o ônibus com meus colegas e eles me deixavam na Associação, se eu *tava* nos Correios também... eles me deixavam na associação. E, de tardezinha, os voluntários da Associação me levavam até a parada, aí eu pegava o ônibus sozinho e descia na frente da faculdade (MACHADO, 2022).

Sobre esse início de mobilidade mais independente, ele diz:

Nunca tive medo de violência, as pessoas sempre foram bem solícitas, assim... Já me informaram ônibus errado, por exemplo, já fui *pra* lugares errados (risos) por indicação, mas nada que eu tenha visto que fosse por maldade. Eu tinha mais medo de conversar com as pessoas do que se acontecesse alguma coisa. Entende? Era muito difícil *pra* mim, chegar numa parada de ônibus e pedir *pra* uma pessoa: “Ó, tu me *avisa* quando chegar o Alto da Boa Vista”? Eu jamais fazia isso. Eu ficava parado, esperando alguém vim em mim e dizer: “Ó, tu tá precisando de ajuda”? No início foi assim (MACHADO, 2022).

É importante destacar que as pessoas cegas e de visão reduzida que se movimentam sem acompanhante, geralmente resolvem problemas sozinhas. No entanto, em situações difíceis, aceitarão de bom grado ofertas de ajuda - por exemplo para apanhar meios de transporte ou em pavimentos onde decorrem obras. A pergunta “Quer ajuda”? nunca é incorreta (DEFICIÊNCIA VISUAL, 2001).

E Daverlan ilustra com a seguinte situação:

Tanto é que um dia eu saí da faculdade oito e meia da noite... naquele dia eu vi que precisava mudar. Eu saí da faculdade oito e meia da noite, um dia que eu só tinha meio período de aula, saí era quase nove horas e só fui pegar o ônibus dez e meia da noite. Eu fiquei parado, assim, na parada, e... ninguém me ajudou, eu não pedi ajuda *pra* ninguém, os ônibus foram passando e pronto. Entendeu? Aí eu contei, no outro dia *pra* esse meu amigo lá... “Bah, tu nem sabe, ninguém me ajudou, não sei o quê...” E ele disse: “Mas e o senhor não tem boca”? (risos)... “Tu não *pode* pedir? As pessoas não vão saber se tu não falar”! Aí a partir daquele dia, eu comecei, ainda muito, muito envergonhado, mas comecei a pedir ajuda. Eu tinha uma certa vergonha, assim, ainda, de usar bengala e de demonstrar que eu era deficiente visual. E pedir ajuda, por exemplo, era um sinal claro de que eu não conseguia fazer as coisas, tem que tá pedindo ajuda. Então, no início, foi assim. Eu sentia mais medo de falar com as pessoas, do que se as pessoas fizessem alguma coisa. Esse era o meu medo (MACHADO, 2022).

Na sequência, Daverlan narra (visivelmente orgulhoso), sua experiência no primeiro emprego.

Eu era o único cego e o primeiro a trabalhar em uma agência dos Correios de Santa Maria. Eu comecei lá atendendo telefone e tal, e no fim do período eu *tava* ficando sozinho na gerência, atendendo as pessoas. Aí, um dia o gerente me disse: “Bah, quando eu fiquei sabendo que ia vir um cego aqui pra agência, eu botei as mãos na cabeça e fiquei pensando o que eu vou fazer com um cego na minha agência”? (risos). “Numa agência de atendimento, *onde* as pessoas vêm pra botar uma correspondência, vêm pra pedir um CEP, vem pra pesquisar no computador, eu não sabia o que fazer contigo aqui, guri” (MACHADO, 2022).

O trecho “[...] o que eu vou fazer com um cego na minha agência”, é explicado por Santana; Costa e Oliveira (2022), quando apontam que ainda existem as crenças, pelas organizações, de que pessoas com deficiência não irão corresponder aos resultados esperados. Assim, subestimam suas competências, potencialidades e impedem a integração social que o espaço do trabalho proporciona. Esse seria um

dos fatores que prejudica e inserção e a inclusão das pessoas com deficiência nos contextos de trabalho.

No entanto, apesar da percepção inicial do chefe, Daverlan desempenhou as incumbências do cargo com competência, segundo sua narrativa:

E no final, eu *tava* lá, tomando conta das coisas. Ele só dizia “ó tenho que ir em tal lugar, fica aí” e eu: “Beleza”! [...] No final dos dois anos eu já *tava* bem ambientado, bem mais desenvolvido (MACHADO, 2022).

Nesse momento, observa-se maior segurança e entusiasmo na fala do professor. Para Vieira e Coimbra (2006, p. 49):

[...] um jovem que evidencie mais confiança face a sua capacidade para, por exemplo, se candidatar a um emprego, terá maior probabilidade de o fazer, dado que as crenças positivas de autoeficácia estão associadas à experimentação de atitudes e de comportamentos e não ao seu evitamento.

Conforme o trecho sobre o primeiro emprego, Daverlan não apenas realizou as demandas de sua função, mas também, com o passar do tempo, foi adquirindo habilidades e competências para além das previstas em suas atribuições. Assim, evidenciam-se aqui crenças de autoeficácia, pois estas além de determinar certo comportamento, “determinarão também o próprio desempenho, uma vez que o sentido de eficácia pessoal está associado à qualidade daquele e à persistência comportamental, mesmo em situações de confronto com obstáculos” (VIEIRA; COIMBRA, 2006, p. 49).

Em continuidade, Daverlan conta como a vida começou a ter novos rumos.

[...] já tinha cursado um ano e meio de administração, *tava* em parceria com o Curso de Letras – Espanhol da universidade, dando cursos de Braille pelo interior e trabalhando com espanhol... Então viajava pra Itaqui, Três de Maio, Caçapava, pra vários lugares, pra dar cursos, em parceria com o Projeto Além da Visão, do curso de Espanhol da UFSM. Eu fazia principalmente os cursos de Braille *pro* pessoal, e aí claro, aí a vida começou a acontecer, comecei a conhecer pessoas, sair do meu mundinho, já ganhava o meu dinheiro, era pouquíssimo, mas eu ganhava... *dava* pra fazer alguma coisa, pra comprar uma roupinha melhor, pra sair num lugar e tomar um refri, entendeu? Então comecei a sair daquele ciclo que eu tinha ali... dentro de casa, um pai alcólatra, uma mãe alcólatra, uma vila onde ninguém tinha muita

perspectiva de nada [...], então tu *começa* a conviver com outras pessoas (MACHADO, 2022).

Essa passagem é ancorada em Costa e Boruchovitch (2006, p.98), quando referem que:

As crenças dos indivíduos sobre sua autoeficácia sofrem influência de diferentes experiências. Por primeiro, as experiências de êxito são as fontes mais efetivas e imprescindíveis para desenvolver um forte senso de autoeficácia. De fato, essa é a fonte que possui maior influência sobre as crenças de autoeficácia porque baseia-se nos resultados de experiências pessoais reais. Experimentar o sucesso em diversas atividades fortalece o senso de autoeficácia pessoal.

Nesse momento, o professor revela quais caminhos o levaram, mais tarde, a cursar Pedagogia.

Eu tinha uma bolsa integral na FISMA, por isso que eu fui fazer, né? Já tinha dado problema lá em casa, que eu era vagabundo, que eu não tinha passado no vestibular, daí passei, “vou mostrar pra vocês que eu faço”. Aí fiz um ano e meio, só que eu *tava* dando cursos pelo interior, viajando, às vezes passava a semana fora, trabalhava até sexta de meio dia e sexta de tarde eu viajava, curso sexta e sábado, e assim ia. E tipo, o pessoal sempre elogiava a minha didática, o meu jeito de dar aula. Aí tinham doutores da universidade lá, adoravam meu jeito de dar aula. Aí comecei a pensar, opa, tem alguma coisa errada aí (risos). Eu posso ser professor ou não posso? E aí, em 2012, eu fiz um curso de informática ofertado pela ACDV, e no curso de informática eu me destaquei e de aluno eu virei monitor do curso. E o professor só me dizia, hoje é tal e tal coisa e é contigo a aula e assim ia. Aí eu decidi ali, vou parar com a administração, vou tentar um cursinho e vou fazer vestibular *pra* pedagogia (MACHADO, 2022).

Nessa passagem da narrativa, evidencia-se fortemente a crença de autoeficácia do professor, pois quando Daverlan avalia seu desempenho positivo frente aos cursos que ministrava, há uma:

atribuição de significado face à competência do próprio indivíduo; isto é, a autoeficácia diz respeito ao sentido de eficácia pessoal. Mais precisamente, as crenças de autoeficácia concernem a forma como o indivíduo avalia a sua capacidade para desempenhar determinadas ações com controle e sucesso (VIEIRA; COIMBRA, 2006, p.26).

E os autores ainda completam: “as diversas influências no desenvolvimento vocacional do indivíduo, isto é, no processo de transformação da relação do sujeito com o mundo [...] da formação e do trabalho, ao longo da sua vida” são fundadas na crença de autoeficácia (VIEIRA; COIMBRA, 2006, p. 26).

No entanto, “um senso elevado de autoeficácia não produzirá um bom desempenho se o conhecimento e as habilidades não estiverem também presentes” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p.105). Sobre isso, Costa e Boruchovitch, (2006), alertam para o fato de que, o indivíduo definir uma meta e escolher uma atividade, não é sinônimo de um desempenho eficiente e de persistência em face dos obstáculos. E Vieira e Coimbra (2006, p. 32), dizem que:

A teoria sociocognitiva não defende que as crenças positivas de autoeficácia irão compensar uma falta de competências mínimas que funcionem como pré-requisito para o desempenho de determinada tarefa ou que os esforços para aumentar a autoeficácia por si só sejam suficientes em condições nas quais as competências do indivíduo sejam inadequadas. As crenças positivas de autoeficácia facilitam o sucesso num domínio de desempenho determinado, desde que o indivíduo possua, pelo menos, níveis minimamente adequados das competências requeridas nesse domínio.

Ou seja, a determinação, crença de autoeficácia, notadas na narrativa de Daverlan, ao redefinir sua formação acadêmica, devido às experiências positivas das diferentes atividades que vinha exercendo, não eram garantia de que ele obteria o mesmo sucesso na graduação. Na sequência da narrativa, o professor conta alguns desafios que enfrentou, antes mesmo de entrar na universidade.

Só que nesse período, eu enfrentei outro problema, que foi conseguir um cursinho pré-vestibular. Porque os cursinhos que eu queria fazer, eu ia pagar *pra* fazer, nenhum deles me aceitava. Porque eu era deficiente visual e eu precisaria do material digitalizado. Naquela época, existia em Santa Maria muita disputa entre os cursinhos, principalmente pelo material. Aí, se eu fosse pegar o material, por exemplo, em PDF, eles diziam que eu ia fazer a distribuição do material sem autorização. E daí eu não conseguia fazer cursinho, eu queria pagar e não conseguia fazer. Até que eu descobri o cursinho pré-vestibular PRÁXIS, que era um cursinho popular, que eram os estudantes da universidade que ministravam as aulas no período noturno. Aí eu me inscrevi nesse cursinho, eles me aceitaram, daí eu cursei o PRÁXIS em 2012, *pra* fazer o vestibular (MACHADO, 2022).

Esse fragmento da fala do professor “os cursinhos que eu queria fazer, eu ia pagar *pra* fazer, nenhum deles me aceitava”, revela o enfrentamento da exclusão e preconceito vivenciados por ele. Para Gomes e Pavão (2018, p. 137), “um dos desafios é a superação da deficiência, ou seja, da capacidade produtiva da pessoa e outro é a superação de preconceitos”.

Ainda segundo os autores,

[...] outro enigma que não se sabe como irá evoluir é a competitividade, pois a pessoa com deficiência passa a disputar de igual para igual, os lugares sociais existentes como as ofertas de vagas para o trabalho, estudos, lazer, esportes e tantas outras, nas quais a sua participação era restrita (GOMES; PAVÃO, 2018, p. 137).

Daverlan relata, também, uma experiência de trabalho em Porto Alegre, nesse mesmo período:

Em 2012 eu recebi uma proposta pra trabalhar em Porto Alegre enquanto ainda fazia o jovem aprendiz, aí eu ficava um período aqui como jovem aprendiz e outro período em Porto Alegre. Eu fui montar uma rádio táxi lá. Toda a parte administrativa da rádio táxi eu montei. Fiz contratos com taxistas, contratei pessoas pra trabalhar, fiz escalas de pessoas, toda a parte administrativa. Já tinha uma experiência por cursar auxiliar administrativo e por fazer administração, aí eu fiquei um mês morando em Porto Alegre. Eu fui sozinho, tinha menos autonomia lá. Tinha autonomia, mas não era tanta, assim... Pra desbravar Porto Alegre, então... bem complicado! É muito grande, é muita gente, é muito movimento, eu não consegui me adaptar, por isso que eu voltei. Já tinha feito o que podia, mas viver lá eu não consigo. Voltei, fiquei como aprendiz dos correios até março de 2013. Aí depois fiquei um mês em Blumenau, que a minha irmã mora lá. Aí fiquei lá, tentando trabalho, que eu não tinha mais trabalho aqui (MACHADO, 2022).

Enquanto concluía o contrato como Jovem Aprendiz, cursava Administração na FISMA, frequentava a ACDV e ministrava os cursos de Braille com a Universidade, Daverlan conta que:

[...] eu também era contratado da Universidade, do Núcleo de Acessibilidade, pela Associação, *pra* fazer a impressão dos materiais em Braille, pra uma menina que fazia jornalismo, lá em Frederico Westphalen. Eu fazia a impressão e adaptação dos materiais *pra* ela. E no Instituto Farroupilha também, eu fiquei dois anos fazendo impressão e transcrição de provas do Instituto. Depois eles fizeram concurso, né, *pra* pessoa ficar lá, só que aí eu não podia fazer porque eu não tinha as horas necessárias. Eu não tinha o certificado (MACHADO, 2022).

O professor traz ainda, revelações importantes sobre os processos que envolvem a formação e o mercado de trabalho para as pessoas com deficiência.

No início, quando eu saí dos correios pra achar trabalho, uma coisa me indignava bastante assim... porque eu chegava nos lugares, as pessoas diziam que meu currículo era muito bom, que tinham gostado de mim, “mas... tu é cego, a gente não sabe o que fazer” (MACHADO, 2022).

Nesse extrato da narrativa, verifica-se o evidente preconceito com a pessoa com deficiência, que apesar de todos os avanços das políticas de inclusão, continua permeando as relações sociais. Sobre a busca por trabalho, Uhmman e Schwengber (2020), observam que discursos como os do excerto acima, ainda que não sejam os únicos, são provavelmente, segundo as autoras, os de maior incorrência e estão encharcados de limitações, definindo pouca credibilidade às pessoas com deficiência, mesmo em casos em que a formação condiz com a vaga pretendida.

Esses discursos, para Santana; Costa e Oliveira (2022, p. 60), compreendem as barreiras atitudinais, enfrentadas pelas pessoas com deficiência, as quais “estão relacionadas ao denominado capacitismo, que trata da capacidade de ser e de fazer que é, reiteradamente, negada às pessoas com deficiência em diversas esferas da vida social”.

E o professor argumenta:

Eu não tinha tanta capacidade, tanta autonomia, tanta forma de expressão *pra* argumentar. Aí, isso começou a me irritar. Poxa, o que adianta, então? Vou fazer faculdade *pra* quê? Vou ficar estudando *pra* quê? Vou fazer as coisas *pra* quê? Sabe? Sempre tinha essas partes assim. [...] No mercado de trabalho foi onde eu mais senti. Pensava assim, mas então de que adianta ficar fazendo esse monte de coisas (MACHADO, 2022)?

Ele conta como lida com esses sentimentos e dificuldades:

O que me tirava disso era não querer ser uma pessoa acomodada. Estar acomodado me incomoda muito. Sabe? Depois que eu aprendi que eu podia fazer as coisas, estar acomodado me incomodava. Eu sempre digo que antes de eu aprender a andar sozinho, por exemplo, eu pensava assim... eu tenho que fazer tal coisa. Quem é que pode fazer comigo? E depois que eu aprendi, eu simplesmente digo que eu tenho que fazer tal coisa, vou lá e faço. Eu

tenho que ir em tal lugar. Eu vou lá. Entende? E depois disso, eu me acomodar sempre me deixou incomodado (MACHADO, 2022).

Nesse fragmento, quando Daverlan diz “O que me tirava disso era não querer ser uma pessoa acomodada”, percebe-se que mesmo diante de discursos preconceituosos e de situações adversas, o professor tinha consciência de que era capaz de desempenhar os papéis a que se propusera.

“Quando o indivíduo desenvolve e evidencia objetivamente competências robustas, um sentido vigoroso de eficácia poderá ajudar a manter o desempenho, mesmo em situações que oferecem uma alta probabilidade de rejeição ou fracasso” (VIEIRA; COIMBRA, 2006, p. 31).

E, ainda:

Se tivermos em conta a transição para o trabalho, e, mais especificamente, a situação de procura de emprego, parece-nos que a autoeficácia desempenhará aqui um papel importante na medida em que existe uma forte probabilidade de insucesso nas primeiras tentativas de obtenção de emprego, tendo em conta o panorama atual de escassez de oportunidades no mercado de trabalho, sobretudo para os mais jovens (VIEIRA; COIMBRA, 2006, p.31).

Percebe-se pela fala de Daverlan, que essa probabilidade de insucesso apontada pelos autores, é ainda maior no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência.

No segundo semestre de 2013, o professor começou um novo emprego no Colégio Marista Santa Maria, instituição privada no centro da cidade: “fui fazer uma entrevista de emprego no CDL, que tinha vaga pra pessoa com deficiência, e o psicólogo viu que eu ia começar Pedagogia [...] e aí me indicou lá pro Marista Santa Maria”. Sobre essa experiência profissional, ele conta que:

[...] comecei a trabalhar na biblioteca do Santa Maria, trabalhando como auxiliar de biblioteca, fazendo hora do conto, fazendo teatro, trabalhava com crianças desde os três anos até os dez anos. Então ali eu comecei a conhecer o mundo da educação mesmo, tendo a experiência, mesmo antes de entrar na faculdade. A escola era no centro, fiquei cinco anos e meio no Santa Maria. Eu mudei até meu jeito de vestir, de fazer as coisas assim, porque era outro mundo [...] E eu vinha de uma realidade muito diferente disso, né? [...] Pessoal chegava, todo mundo de carro, a biblioteca cheia de livros, organizada, sala de informática, ar-condicionado nas salas, era outra vida. Então um mundo completamente diferente [...]. O Marista me ensinou muita coisa da educação, muita coisa, muita, muita, muita coisa (MACHADO, 2022).

Para Vieira e Coimbra (2006, p.49),

[...] se um jovem confiar na sua capacidade para lidar com a transição para o trabalho, provavelmente será mais proativo, determinado e persistente nas suas estratégias de procura de emprego. Embora consideremos que a indicação de uma transição para o trabalho bem-sucedida não se esgote na obtenção de um emprego, sem dúvida que este é um indicador importante a ter em conta.

Em julho de 2013, Daverlan começou a trabalhar no Colégio Marista Santa Maria, e, em setembro, começou a cursar Pedagogia. Sobre o processo seletivo e a entrada na universidade, ele relata:

Fiz o vestibular em dezembro de 2012. Eu me inscrevi *pras* cotas, mas perdi a data da entrevista pra comprovar a deficiência, aí eu caí no sistema universal e passei em terceiro lugar na Pedagogia. Assim, eu entrei sem a universidade saber que eu era deficiente visual. Passei em 2012 e comecei no segundo semestre de 2013, na UFSM. Chegando na universidade, ninguém sabia que tinha uma pessoa com deficiência visual na Pedagogia.

Como Daverlan entrou pelo sistema universal, não se beneficiando do sistema de cotas, não houve, por parte da academia, uma preparação para recebê-lo, no sentido de prover materiais pedagógicos adaptados, acessibilidade de recursos entre outros.

E continua:

No primeiro dia, a minha mãe foi junto, *pra* eu fazer um reconhecimento do lugar. Ela foi me levar e já voltei sozinho. Já conheci os colegas, tinha uma colega que morava, no Alto da Boa Vista também, daí a gente voltou junto, e aí foi assim, fui me integrando com os colegas. Mas aí eu já tinha bastante autonomia, né (MACHADO, 2022)?

Sobre o início da convivência com os colegas, o professor diz:

[...] e ali eu comecei me integrar com os colegas...eu já não tinha mais tanta vergonha, já participei do trote, por exemplo. [...] tinha aquela questão que, hoje em dia, o pessoal chama de capacitismo, né, mas eu chamo de falta de informação... tipo tá todo mundo lá sendo pintado e... “não esse aí não vamos pintar...” Aí os próprios colegas diziam: Mas o Daverlan não tá pintado, o Daverlan não tá fazendo tal coisa...” daí começaram a me integrar nas

atividades, mas eu já *tava* mais solto, já conseguia me expressar (MACHADO, 2022).

E começa a relatar uma série de desafios sobre acessibilidade.

Quando eu iniciei na Administração, em 2011, eu comprei um computador, porque não tinha como fazer a faculdade só em Braille. A escola fiz toda ela só em Braille, copiando. Não tinha nada entregue impresso, só copiava. Só que na faculdade eu comecei com o caderninho em Braille, mas não tinha como, era muita coisa. Aí comprei um computador, depois eu descobri o celular também, na acessibilidade, aí já fui me integrando mais. No computador eu usava o Virtual Vision, que é um programa da Macro Power Brasil, só que ele era bem limitado. Aí depois, logo já apareceu os outros leitores de tela, que foi o NVDA, que eu uso até hoje, o JAWS. Aí já comecei a utilizar esses programas, principalmente o NVDA, que é software livre (MACHADO, 2022).

Para Gomes e Pavão (2018), a tecnologia assistiva, decorrente das inovações, tem contribuído para compensar e superar as deficiências de algumas pessoas e isto tem favorecido o processo educacional, assim como tem permitido que a sociedade refaça suas interpretações sobre as potencialidades da pessoa com deficiência.

Porém, não são suficientes para um processo inclusivo amplo. Daverlan conta que quando iniciou o curso de pedagogia,

[...] a universidade não podia me contratar *pra* fazer a adaptação dos meus materiais, né? (risos) Aí eu fiquei sem adaptação um bom tempo. Fiquei o tempo todo, na real. E daí o Núcleo de Acessibilidade da Universidade, ficou sabendo um semestre depois que eu já estava lá, que eu tinha entrado, né pela questão de eu não ter entrado pelas cotas. E eu estudava de noite, o núcleo só funcionava de dia, *tava* sendo estruturado ainda. E aí não tinha muita adaptação *pra* ser feita (MACHADO, 2022).

E revela a realidade que vivenciou:

Na verdade, os dez semestres eu fiz sem adaptação. Mas ali no primeiro, eles nem sabiam que tinha uma pessoa cega lá. Só quando os professores chegavam. Depois, eu conseguia conversar com os professores, eles eram avisados antes que tinha pessoa com DV, aí conseguiam material digitalizado, ou alguma coisa parecida. O núcleo fez uns dois, três materiais que *tavam* digitalizados no formato de imagem e aí o leitor de tela não lia, eles converteram *pra* texto, pra eu conseguir ler, mas não passou muito disso não. Era bem complicada a comunicação com o núcleo porque o meu curso era noturno e o núcleo era diurno. Tem gente que eu conheço que elogia

bastante o núcleo, por conseguir os materiais, por conseguir monitor, apoio, mas todas essas pessoas são do diurno, fizeram curso no diurno. E então, dependia muito dos professores se iam fazer alguma coisa ou não (MACHADO, 2022).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), recomenda ações de acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Além disso, garante, em todas as etapas do processo: acessibilidade arquitetônica, pedagógica, de comunicação, entre outras.

No entanto, percebe-se pela fala do professor que nem sempre o que está preconizado na Lei, é uma realidade no Ensino Superior. Sobre isso, estudo recente de Silva e Pimentel (2022, p.122), aponta que:

o processo de inclusão dos/as estudantes nas IES é caracterizado por desafios e dificuldades devido a diferentes entraves relacionados com infraestrutura e recursos humanos, bem como com o material pedagógico e as estratégias metodológicas disponíveis nas instituições. A garantia de acesso é vista inicialmente como porta de entrada para esses/as estudantes na universidade, mas tal ingresso, embora amparado por leis e políticas específicas, não é suficiente; ao contrário, só passa a fazer sentido quando encontra, em suas bases, relação direta com o processo de permanência.

Os autores ainda analisam:

Há uma ausência de reflexão e de envolvimento de parte do corpo docente para repensar o modo como se ensina e para quem se ensina na universidade. Slides, projeções, vídeos são usados intensivamente; embora tais ferramentas facilitem a exposição de temáticas e, inegavelmente, favoreçam o processo de aprendizagem, não valem para todos/as os/as estudantes, ou pelo menos não podem ser a única opção, menos ainda sem as devidas adequações (SILVA; PIMENTEL, 2022, p.131).

Para Brancher (2020), olhar os processos formativos, entendendo as instituições enquanto espaços coletivos de formação, proporciona a percepção de possíveis lacunas na formação universitária, ainda que tal construção seja realizada individualmente pelos sujeitos. Para o autor,

embora estes processos formativos acabem se realizando em locais múltiplos, sempre são vividos pelo professor e como ele significa estes momentos formativos, as informações perpassam pela subjetividade e pela formação pessoal e profissional do formador em questão (BRANCHER, 2020, p. 54).

Corroborando essa ideia, Silva e Pimentel (2022, p. 132), afirmam que a inclusão educacional no Ensino Superior é um desafio para a formação docente, pois “a universidade deve formar profissionais que não sejam apenas ferramentas de difusão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade”. E apontam que, para atuar em uma educação inclusiva,

o/a docente deve estar preparado/a para receber diferentes perfis de estudante em sala de aula. Os/As docentes devem construir estratégias de ensino, adaptar o conteúdo e a metodologia, de modo que se tornem efetivos tanto a aprendizagem como o desenvolvimento de todos os/as estudantes (SILVA; PIMENTEL, 2022, p.132).

Cursando Pedagogia enquanto trabalhava no Colégio Marista, Daverlan diz:

Eu tive a sorte de estar trabalhando na área e estudando ao mesmo tempo. Então, por mais que eu não estivesse em sala de aula, muita coisa eu via acontecer, eu estava no ambiente da escola, via as coisas acontecendo. [...] Às vezes eu trazia um fato que acontecia no dia a dia pra discussão em sala de aula, ou pegava uma discussão da sala de aula e pensava, ah... a gente discutiu sobre isso aqui. Então poder fazer essa mescla da prática do dia a dia com a teoria, dentro da universidade, foi bom. Porque se eu ficasse só na teoria, eu não sei se eu teria essa mesma visão (MACHADO, 2022).

Mas revela incertezas em relação a sua condição:

Na pedagogia daí foi por dois motivos: foi pela deficiência visual e por ser homem. E daí eu pensava assim, que que adianta então? Tô aqui, trabalho o dia inteiro, estudo de noite, e as pessoas só vão me dizer, ah, tu é cego, ah tu é homem, aqui não dá pra ti trabalhar. Então muitas vezes eu pensei: pra que isso, então (MACHADO, 2022)?

Nesse fragmento da narrativa, o professor traz as barreiras sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência, que “historicamente vivenciam contextos de iniciativas isoladas, assistencialistas e insuficientes para proporcionar o apoio e o acolhimento

necessários no sistema de ensino regular” (SILVA; PIMENTEL, 2022, p. 134). E ainda, os desafios que estão postos para a garantia da permanência das pessoas com deficiência na universidade,

são dificuldades que dizem respeito às condições físicas, materiais, pedagógicas, comunicacionais, mas sobretudo às barreiras sociais, que mais comprometem não apenas o uso dos espaços e dos recursos, mas a emergência de tensões que possam desencadear uma busca de soluções coletivas e criativas (SILVA; PIMENTEL, 2022, p. 134).

No entanto, a rotina do professor não se resumia apenas ao trabalho e à graduação. De 2013 a 2015, Daverlan foi presidente da ACDV. Era instrutor de Braille e de Informática na instituição, ministrando cursos para as crianças e seus familiares. Conta que o trabalho era voluntário, à exceção de quando conseguiam verba para algum projeto e recebia remuneração.

Em 2015, o professor trabalhava na Associação pela manhã, no Colégio Marista à tarde e cursava Pedagogia à noite. Nesse ano, começou o trabalho de monitor.

[...] me movimentava bastante, porque eu morava na zona oeste, a Associação e o Marista no centro e a Universidade, na zona leste. Surgiu a oportunidade de ser monitor, profissional de apoio, em Dilermando de Aguiar. Daí eu saí da Associação, entreguei meu mandato e fui trabalhar em Dilermando de Aguiar de manhã, de tarde no Marista, de noite aula. [...] Ia e voltava todo dia. Eu chegava em casa quinze *pra* meia noite e acordava quinze *pras* cinco da manhã, pra ir em Dilermando. Isso foi um ano. De março de 2015 a março de 2016 (MACHADO, 2022).

Esse trecho da narrativa de Daverlan, reportando às diversas atividades que realizava simultaneamente, exprime sua proatividade, relacionada ao “julgamento a respeito da própria capacidade em cumprir tarefas específicas, bem como em acessar os processos cognitivos e controlar as situações advindas do meio social”, caracterizado assim a autoeficácia (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p.93).

O professor conta ainda, que na escola em Dilermando de Aguiar, era monitor de uma menina do sexto ano, cega. Auxiliava-a dentro da sala de aula e fazia impressão de materiais para a estudante, para os professores que pediam provas e

diz que a escola possuía materiais como impressoras Braille, scanner, computador, material Braille, jogos, enfim, uma boa estrutura para o trabalho com deficiência visual.

Em 2016, o professor deixou a escola no município de Dilermando para assumir uma monitoria, no turno da manhã, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes, em Santa Maria. Começou a trabalhar como monitor de duas meninas cegas, uma no primeiro e a outra no terceiro ano. Mas enfrentou resistência no início:

[...] eu fiquei sabendo que teve uns problemas na minha escolha. Parece que o pessoal da secretaria de educação questionou como que um monitor cego ia ficar com duas alunas cegas? Aí houve esse debate dentro da secretaria *pra* liberar a minha vaga. Aí, o pessoal da escola convenceu que era uma boa ideia, um professor cego, *pra* mostrar *pras* meninas que dá *pra* fazer mais coisas na vida. Então, foi por isso aí que eu acabei ficando, mas num primeiro momento, pelo que eu fiquei sabendo, não era uma ideia tão boa, tão bem aceita na secretaria de educação... (MACHADO, 2022).

Esse fragmento, denota o desconhecimento sobre as potencialidades da pessoa cega e retoma novamente a questão das barreiras no mercado de trabalho para a pessoa com deficiência. Uhmman e Schwengber (2020, p. 10), apontam que é “como se a condição de ser pessoa com deficiência chegasse primeiro que o próprio sujeito, e estipulasse a ele formas de ver e ser visto pelas demais pessoas”.

Daverlan continua a narrativa revelando um fato importante que marcou sua trajetória profissional.

[...] fiquei dois anos como monitor das meninas. Em 2017 teve concurso *pro* município e eu passei. [...] Eu passei em segundo lugar nas provas de pessoas com deficiência. Aí eu pensei...bah, mas não pode ser verdade, né? Vai ter mais gente com títulos, eu nem me formei ainda, e aí cá *pra* quarto lugar [...]. Pensei que ia conseguir terminar o semestre, mas em fevereiro de 2018, recém tinham começado as aulas na Universidade, no último semestre, me chamaram no concurso (MACHADO, 2022).

Quando Daverlan diz “passei em segundo lugar nas provas de pessoas com deficiência”, verifica-se a importância das Políticas Públicas de Inclusão, indicando-se aqui a Lei nº 8.213/91 - Lei de cotas – que garante os direitos das pessoas com deficiência para o trabalho.

O professor conta que quando saiu a sua nomeação, a direção da escola Sérgio Lopes fez um movimento de incentivo para que ele conseguisse assumir a vaga. Os prazos legais para prorrogação da posse foram solicitados e em reunião com os professores da Universidade foi decidido como ele poderia antecipar a formatura. “O que eu faria em um semestre eu fiz em quarenta dias”, ele relata.

Nesse período, Daverlan pediu autodidatismo para concluir as seis disciplinas que faltavam, fazendo provas e apresentações de trabalhos. O colegiado da Universidade dispensou-o do estágio dos Anos Iniciais, por ele comprovar que tinha experiência trabalhando na escola. Mas precisou cumprir as duzentas e quarenta horas de estágio na Educação Infantil. Assim ele descreve essa empreitada:

Eu fiz o estágio na Ipê Amarelo, na escola dentro da Universidade. [...] Eu fazia o estágio das sete e meia até às quatorze e trinta lá na Ipê Amarelo e das quinze e trinta às dezessete e trinta eu trabalhava lá no Marista. Mas aí à noite eu ia *pra* casa escrever. Foram quarenta dias bem intensos, bem intensos. [...] defendi o TCC dia vinte e quatro de abril. Tomei posse dia quatro de maio de 2018 (MACHADO, 2022).

Aqui, aponta-se novamente a autoeficácia percebida no relato do professor quando se observa a função reguladora sobre o comportamento, sendo mediadora, entre cognição, emoção e motivação (BANDURA, 2017).

Daverlan conta que recebeu convite para ficar trabalhando na Secretaria de Educação, “eu falei que eu queria ir *pra* sala de aula [...]. Eu queria ter essa experiência. Então, a Sérgio Lopes me convidou *pra* ir pra lá, em uma ideia que eles tinham de bidocência, a Secretaria de Educação aceitou e eu acabei indo pra lá”.

O apoio social parece estar positivamente associado à adaptação do sujeito às mudanças, uma vez que tem papel primordial na “transição para o trabalho, seja ao nível dos outros significativos (por exemplo, pais, amigos) seja ao nível das relações desenvolvidas no contexto da formação (por exemplo, professores, colegas) e/ou no contexto de emprego futuro” (VIEIRA & COIMBRA, 2004, p. 44).

Então, em maio de 2018, Daverlan iniciou sua jornada de professor, como membro efetivo do magistério municipal de Santa Maria, na Escola Professor Sérgio Lopes.

4.4 A ATUAÇÃO DOCENTE

Daverlan relata o início da experiência como professor, trabalhando em turmas distintas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

[...] eu trabalhei em três turmas, um dia da semana em cada uma: um dia no primeiro ano, um dia no terceiro ano... sei que eram duas ou três turmas diferentes, sendo uma a cada dia. E, alguns dias, eu fazia como se fosse um reforço ou uma alfabetização em Braille *pra* três alunos cegos do primeiro, terceiro e quinto ano, então era isso que eu fazia (MACHADO, 2022).

Segundo ele, esse sistema durou em torno de um mês e meio. Sobre esse curto período, ele diz:

[...] não deu certo porque era complicado estar em três turmas diferentes e não ter sequência, não saber o que *tava* acontecendo, entrava um dia, saía, depois no outro dia não sabia... Aí conversei com a direção da escola e disse que preferia ficar em turma fixa ou então teria que ir *pra* outra escola. Aí conversaram entre elas, acharam que realmente não *tava* funcionando e pediram *pra* eu escolher (risos), pediram *pra* eu escolher uma turma *pra* trabalhar (MACHADO, 2022).

Daverlan conta que as três professoras da escola, com as quais estava trabalhando, disponibilizaram-se a formar parceria com ele e, que por questões de afinidade com o currículo do quinto ano e pela idade das crianças, escolhera essa turma para atuar como docente.

Então em julho de 2018, dois meses depois que eu tinha entrado no município, eu comecei a fazer a bidocência com a professora Lilian, no quinto ano da escola Sérgio Lopes. E era de uma forma diferente, porque geralmente se faz o ensino colaborativo com o educador especial e um pedagogo. No caso, nós éramos dois pedagogos dentro da sala de aula, dividindo todas as funções (MACHADO, 2022).

Segundo o professor,

Nessa turma tinha uma estudante cega, que contava com uma monitora *pra* ficar em sala de aula e ajudar nas atividades. [...] era uma turma com muitos já adolescentes e foi um pouco complicado. Na chegada, passei por alguns enfrentamentos com alguns estudantes, fizeram várias testagens, como acontece com qualquer professor novo e aí eu acabei tendo alguns atritos com os estudantes (risos). Nada tão sério assim, mas aquele ano foi bem desgastante porque exigiu muito do emocional: recém começando em uma sala de aula com tanta novidade, com a bidocência, com estudantes mais velhos, com esse enfrentamento todo e obviamente também tendo que provar *pra* mim mesmo que dava *pra* ser professor. Então, foi bem desafiador os primeiros seis meses de docência (MACHADO, 2022).

Desse modo, esse excerto resume um panorama dos primeiros desafios vivenciados por Daverlan, um professor cego, recém nomeado para o exercício da docência na Educação Básica.

O primeiro, quando ele diz “Nessa turma tinha uma estudante cega [...]”, aponta que em sua primeira experiência como docente, ele tem em sua classe uma pessoa com deficiência, o que demanda um trabalho direcionado para a Educação Inclusiva. Sobre esse ponto, Vieira e Omote (2021, p. 743), em estudo realizado com o propósito de examinar as atitudes de professores em relação à inclusão, apontam que “a eficiência na construção da Educação Inclusiva depende do contexto sociopsicológico criado por professores genuinamente favoráveis à inclusão”.

Depois, ele aponta os desafios impostos pela inexperiência, quando diz: “Na chegada, passei por alguns enfrentamentos com alguns estudantes, fizeram várias testagens, como acontece com qualquer professor novo”. Somando-se a isso, continua: “recém começando em uma sala de aula com tanta novidade, com a bidocência”. O exercício da profissão docente em conjunto com outro profissional, traz exigências ainda maiores, uma vez que demanda uma organização e planejamento diferenciados.

E por fim, ele revela “e obviamente também tendo que provar *pra* mim mesmo que dava *pra* ser professor”. Aqui, um desafio pessoal apontado por ele. Segundo Azzi e Polydoro (2006, p.15), “a autoeficácia afeta as escolhas que fazemos, os esforços que despendemos nas atividades, o grau de persistência que mostramos em face das dificuldades e como nos sentimos ao realizá-la”.

Sobre o dia a dia em sala de aula, Daverlan lembra:

As propostas da escola sempre foram diferenciadas. E no quinto ano, principalmente, tu *tem* como fazer bastante coisa e isso exige também deles. Então, tinha dia do cinema, por exemplo. O grupo do GEPEIS ia na escola, um grupo da universidade. Iam na escola *pra* trabalhar o cinema com os estudantes (MACHADO, 2022).

Nesse trecho, o professor refere-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), da UFSM. Esse grupo atua em parceria com a Escola Sérgio Lopes desde 2017, produzindo audiovisuais com os estudantes, em um projeto que integra Cinema e Educação. Ele continua:

Eu cheguei, eles estavam fazendo sonoplastia, já tinha iniciado o projeto aquele ano, eles estavam aprendendo o que era sonoplastia, depois aprenderam a fazer stopmotion, aprenderam a editar, aprenderam a fazer todas essas coisas. Aí com a minha chegada, incluíram a audiodescrição, tecnologia assistiva, nos vídeos que estavam sendo gravados (MACHADO, 2022).

Vieira e Omote (2021) dizem que o professor é um modelo para seus alunos e que suas ações e discurso são observados atentamente por eles, que de forma intencional ou inconscientemente vão reproduzi-los em seus comportamentos e interações. Nesse sentido, um professor cego que mostra a necessidade das adaptações necessárias, tanto para ele, quanto para a colega (estudante cega do 5º ano), está agregando

oportunidades de vivências mais ou menos inclusivas, que englobam desde adequações individualizadas de materiais e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de cada aluno, para que todos possam aprender, participar das atividades a seu modo e demonstrar suas habilidades, até a mediação direta das interações entre os estudantes (VIEIRA; OMOTE, 2021, p. 754).

Sobre o fato de ser um professor cego, Daverlan relata:

Tem bastante questionamento sobre isso... Na escola eu vou te dizer que não tive muitos problemas porque eu já estava lá antes, como estagiário. O que o pessoal ficava curioso mesmo, era *pra* ver como é que ia funcionar os dois professores juntos, [...] como é que funcionavam minhas aulas, se eu escrevia no quadro, se não escrevia, isso são curiosidades que surgem até hoje, né?

[...] Como é que ele faz *pra* dar aula? Como é que vocês dois dividem a turma? (MACHADO, 2022).

E continua:

E na verdade a gente não tinha uma divisão. [...] Era variado, tinha dias que estavam os dois professores frente à turma, tinha dias que um ficava lá na frente e o outro ficava auxiliando a turma, tinha dias que os dois estavam juntos com os estudantes, não tinha uma divisão assim: eu dar português, tu *vai* dar matemática, eu vou dar história, tu *vai* dar geografia. Uma semana um planejava aula de história, outro planejava aula de português, a gente sempre se trocava os materiais que a gente *tava* fazendo e obviamente, eu por estar chegando na docência, muitas vezes eu esperava orientação da minha companheira, minha colega (MACHADO, 2022).

Quando Daverlan diz “eu por estar chegando na docência, muitas vezes eu esperava orientação da minha companheira, minha colega”, percebe-se que ele não aponta a cegueira como um obstáculo à docência, mas sim, primeiramente, a inexperiência na profissão.

O professor relembra um episódio no início da docência:

Um fato inicial da minha docência foi bem marcante. Quando eu levei um texto *pros* estudantes, eu pensei: quinto ano, esse aqui eles vão saber ler e interpretar. Só que era um texto gigantesco *pra* eles, eles tinham muita dificuldade de leitura e foi uma guerra fazer aquela aula, parecia que *tava* correndo a São Silvestre, passou uma semana, aquelas quatro horas assim... aí depois daquilo, a professora me chamou, conversou, e aí a gente foi sempre trocando informações, mas nunca tinha uma divisão específica, era mais na sintonia mesmo (MACHADO, 2022).

Nesse excerto, Daverlan revela um fato que trouxe frustração em suas primeiras experiências docentes. No entanto, percebe-se que o professor ao dizer “foi bem marcante”, transformou esse episódio em aprendizado, reconhecendo que a atividade era inadequada para o nível de escolaridade dos estudantes, o que se verifica na frase “Só que era um texto gigantesco *pra* eles, eles tinham muita dificuldade de leitura.”

Essa passagem reflete mais uma vez as crenças de autoeficácia do professor. Para Azzi; Polydoro e Bzuneck (2006, p. 151), tais crenças

têm relação com o comportamento de escolher ou não determinada atividade, persistir em face das dificuldades. Também tem relação com o grau de

motivação que temos para comportarmos em uma ou outra direção, bem como sobre como nos sentimos com relação às atividades que escolhemos.

Daverlan conta como era sua organização para ministrar aulas com sua primeira turma:

No meu computador eu tinha a aula sempre escrita, planejada no word, e, algumas vezes, usava o projetor para vídeo ou então para as próprias coisas escritas. Eu brincava que era a minha lousa digital, onde eu projetava o texto na parede, *pra* que a gente pudesse ler, *pra* que eles pudessem copiar e às vezes, também, dávamos material impresso, *pra* facilitar, eles tinham muita resistência *pra* copiar, muita resistência *pra* tudo, essa primeira turma. Então, às vezes, a gente levava o texto impresso (MACHADO, 2022).

Aqui, aponta-se para a importância das tecnologias e das TA para o trabalho docente do professor Daverlan, fato que muitas pessoas que não são do meio educativo, ainda desconhecem. “Tecnologia assistiva – TA é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão” (BERSCH; MACHADO, 2014, p. 80).

As autoras ainda trazem que:

Para uma pessoa com deficiência, a tecnologia se apresenta não só para facilitar, mas para tornar possível a realização de uma ação necessária ou desejada. Por meio da tecnologia, uma pessoa com deficiência tem possibilidades de mobilidade, controle de ambiente, acesso ao computador, comunicação, realização de tarefas do cotidiano, entre outras atividades (BERSCH; MACHADO, 2014, p. 80-81).

Em continuidade da narrativa, o professor fala sobre sensibilidade e algumas necessidades que percebia:

Claro, tinha dias que não tinha como fazer. Tinha dias que era só *sentar*, conversar e ver o que aconteceu em casa, ver porque que não estava fazendo tal coisa, porque estava revoltado, sempre teve essa preocupação dentro da sala de aula, dentro da escola. É uma escola de vulnerabilidade social, e como eu contei antes, eu vim de uma realidade muito complicada. Então, eu também via com bons olhos, às vezes, a gente parar e conversar com eles, *pra* ver o que estava acontecendo, fazia um relaxamento, contava uma história da vida de cada *profe* *pra* eles nos conhecerem, ver que a gente não

surgiu ali do nada, essa coisa também de responsabilidade social, sensibilidade (MACHADO, 2022).

Quando Daverlan diz: “Então, eu também via com bons olhos, às vezes, a gente parar e conversar com eles, *pra* ver o que estava acontecendo”, referindo-se aos estudantes de sua turma, é possível perceber a empatia em seu fazer docente. De acordo com Costa e Boruchovitch (2006, p.104):

[...] os professores que acreditam na sua autoeficácia enquanto professor e possuem autoeficácia no ensino são muito mais capazes de criar um clima, em sala de aula, favorável à construção de crenças de autoeficácia facilitadoras da aprendizagem. Esses professores são, em geral, mais propensos a ajudar os alunos a desenvolver um conceito de capacidade ou inteligência incremental, isto é, como um conjunto de competência que podem ser adquiridas ou ampliadas mediante o esforço e a prática, por oposição à ideia de inteligência como um traço imutável e fixo. Ao levar seus alunos a perceberem que o sucesso acadêmico pode ser conseguido por meio de ações que estão sob o controle deles, esses professores evitam o surgimento de padrões motivacionais disfuncionais.

A autoeficácia docente também é apontada por Vieira e Omote (2021), quando dizem que é uma das habilidades referentes às atitudes sociais de professores que trabalham pela efetividade de uma educação escolar inclusiva.

No final de 2018, Daverlan conta que a direção da escola o chamou a fim de saber se ele gostaria de trocar de professora para realizar a bidocência do ano seguinte ou trocar de ano escolar.

[...] eu falei que não, que queria continuar, que tinha funcionado, que a gente tinha se alinhado bem e que em 2019 a gente começaria um ano... porque é diferente chegar em julho, como eu cheguei em 2018, com tudo andando, tudo já planejado, e eles já tinham uma referência de professor. Então, em 2019, as crianças eram dispostas, curiosas, eram bem receptivas, amorosas *pras* coisas que a gente propunha, então, em se tratando disso, foi um ano bem especial (MACHADO, 2022).

E continua:

Dois mil e dezenove foi um ano muito complicado pra mim, mas foi um divisor de águas também, na minha vida. Em se tratando da parte profissional, foi um ano muito bom. A gente continuou trabalhando juntos, eu e a Lilian, mas com uma turma de quinto ano que estavam na idade regular de quinto ano e com um perfil de alunos totalmente diferente da turma do ano anterior. A

turma anterior era um perfil de enfrentamento, de desafio e essa turma de 2019, não. Eram crianças, com uma inocência *pra* muita coisa, [...] eram crianças que já tinham um pouco mais de estímulo dentro de casa, então as coisas funcionavam melhor (MACHADO, 2022).

O professor conta que em 2019 a turma continuou com o projeto de cinema e a parceria com o GEPEIS para a realização das oficinas. E ainda, que foram implementadas outras:

[...] fomos montando durante o ano outras oficinas, por exemplo, oficinas de Braille, porque as crianças tinham curiosidade *pra* saber como é que era. [...] As crianças adoraram, passaram o ano inteiro querendo alguma oficina sempre. Oficina de leitura, oficina de xadrez, então a gente sempre foi variando bastante essas oficinas e essas atividades. A gente conseguiu fazer atividades mais dinâmicas, atividades fora da sala de aula (MACHADO, 2022).

Essa passagem da narrativa do professor ilustra que a escola “torna-se o lugar onde o conceito de deficiência pode ser trabalhado em teoria e na prática. Isso é um processo complexo e difícil, pois nada está estabelecido, assim como tudo está acontecendo e por acontecer” (GOMES; PAVÃO, 2018, p.154).

E Vieira e Omote (2021, p. 748), retomam mais uma vez a autoeficácia docente:

[...] ser favorável à inclusão pode significar o enfrentamento de situações novas, eventualmente até temidas. Isso pode estar relacionado a uma outra variável pessoal do professor, nem sempre considerada devidamente, o senso de autoeficácia. O modo como o professor se percebe capaz de atuar com alunos com deficiências pode afetar suas atitudes sociais em relação à inclusão.

Sobre o exercício da docência em 2020, Daverlan conta que trocou de ano escolar e conseqüentemente de professora para exercer a bidocência.

Em 2020, o trabalho foi mais complicado, porque eu mudei de parceria, fui trabalhar com outra pessoa. Trabalhar com a Lilian eu sabia que ia dar certo, mas eu já tava acomodado (risos), então eu precisava de uma coisa pra me desacomodar, porque se começo a ficar muito acomodado, isso começa a me incomodar, aí eu já fico mal (MACHADO, 2022).

Esse extrato revela a constante busca do professor por novos desafios, pela superação. O professor continua:

E aí eu troquei de parceria, voltei um ano, fui *pro* quarto ano, tinha trabalhado um ano e meio no quinto ano. Fui *pro* quarto ano, mas infelizmente a parceria não funcionou, a gente não se alinhou, eu tinha um pensamento de trabalho, a pessoa tinha outro, e a gente acabou não conseguindo dialogar. Então foi um ano muito desgastante, assim [...]. Na metade do ano eu pedi afastamento por uns dez dias, não deu assim *pra* continuar do jeito que *tava*. Então foi um ano onde eu não consegui desenvolver um bom trabalho. Foi bem desgastante [...], tivemos que fazer várias reuniões com a coordenação e aí veio a pandemia, as crianças ficaram afastadas, a gente trabalhou um mês presencialmente e já *tava* sendo ruim, depois na pandemia ficou pior ainda. (MACHADO, 2022).

Esse extrato da narrativa do professor, revela um momento difícil de sua ação docente. Sobre isso, Azzi; Polydoro e Bzuneck (2006), dizem que reveses, frustrações e fracassos são inerentes à complexa função de ensinar, permeando a vivência diária do professor. Vários fatores podem contribuir para isso, como por exemplo, o tamanho da turma, a baixa cooperação da família, ausência de apoio dos colegas, distanciamento da administração, falhas do sistema educacional, entre outros. Para os autores, essas situações tornam muito difícil a manutenção da crença de autoeficácia do professor em níveis elevados.

Sobre exercer a profissão em sistema de bidoência, ele diz:

[...] eu precisava de um desafio novo, tanto é que eu queria sair da escola *pra* ter uma turma sozinho. Era isso que eu queria e é isso que eu quero ainda, digamos assim, *pra* ter o teste final. Tipo, tu *consegue* ou tu não consegue? E na minha cabeça eu ainda não sei se consigo ser professor (risos). Eu ainda tenho essa dúvida, assim. Eu penso... eu não sou cem por cento professor ainda, *tá* faltando esse teste final. Trabalhar numa turma sozinho, ver o que vai acontecer (MACHADO, 2022).

Azzi; Polydoro e Bzuneck (2006, p. 152) referem que as crenças de autoeficácia docente podem operar em duas direções: “as crenças docentes sobre as tarefas relativas ao ensino e as crenças pessoais sobre a competência para ensinar, ou seja, envolvem a crença de eficácia pessoal e a eficácia de ensino”.

Desse modo, quando Daverlan diz: “Eu penso... eu não sou cem por cento professor ainda, *tá* faltando esse teste final. Trabalhar numa turma sozinho”,

possivelmente esteja questionando sua crença pessoal sobre a competência para ensinar, conforme referem os autores.

No entanto, é importante destacar, que esse questionamento “tu *consegue* ou tu não consegue? E na minha cabeça eu ainda não sei se consigo ser professor”, para Daverlan pode relacionar-se à cegueira e ao fato de ainda não ter exercido a profissão de forma unidocente, porém, certamente, professores videntes e unidocentes, em algum ou muitos momentos da profissão, já efetuaram para si o mesmo questionamento.

Sobre buscar desafios, o professor relata:

[...] final de 2019 eu já devia ter saído da escola, mudado de ambiente. Aí me orientaram, disseram que era melhor eu ficar lá, mudei de parceria, deu todo o problema e final de 2020 eu pedi pra mudar de escola. Eu não *tava* muito feliz, com o que estava acontecendo na minha vida, eu *tava* sentindo que girava e voltava pro mesmo lugar, girava e voltava pro mesmo lugar. [...] a minha transferência de escola acabou não saindo, pela pandemia, e eu voltei a trabalhar com a profe Lilian, em 2021, no quinto ano, na mesma escola. Isso até junho de 2021. Eu trabalhei com a profe Lilian, com a mesma turma que eu já estava em 2020. [...] Só que eu queria ir pra outra escola, eu queria ir pra algum lugar que as pessoas não me conhecessem, como me conheciam na escola Sérgio Lopes. (MACHADO, 2022).

Ao falar em “desafio”, o professor refere-se ao fato de exercer a docência sozinho em sala de aula e não mais em sistema de bidocência. Azzi; Polydoro e Bzuneck (2006), postulam que a vivência diária do professor está também envolvida com reveses, frustrações e fracassos inerentes à complexa função de ensinar, que podem ser levantados por uma infinidade de motivos. Os autores ainda afirmam que o senso de eficácia docente pode ser alterado depois de algum tempo de experiência, pois, a lógica da Teoria Social Cognitiva, postula nossas contínuas mudanças em razão de nossas interações com o ambiente. Isso explicaria a passagem da narrativa “Já fazia quatro anos que eu *tava* lá e eu queria um lugar novo, eu precisava de um desafio novo”.

Ainda nesse ano, metade de 2021, Daverlan relata que recebeu um novo convite de trabalho.

[...] eu fui convidado, pela superintendente de Recursos Humanos (RH), *pra* trabalhar na Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, no Núcleo de Formação e Desenvolvimento Humano (FORDES). É um núcleo que cuida do bem-estar físico e mental do servidor da educação do município. Seja estagiário, auxiliar de limpeza, merendeiro, agente administrativo, professor, todo o público que trabalha dentro da escola, é esse núcleo que faz as atividades pensando em uma formação humana (MACHADO, 2022).

O professor conta que aceitou o desafio.

Tive que sair da Sérgio Lopes, me transferi *pra* Secretaria e saí da rede Marista, onde eu já *tava* trabalhando na outra unidade, na unidade social, há dois anos e meio. Aí eu precisei sair porque precisava ficar o tempo integral na Secretaria. Foi uma decisão muito difícil porque sair da sala de aula nunca foi o meu objetivo, sempre foi meu objetivo estar em sala de aula e fazer mais coisas em sala de aula. Mas, como eu pensei, eu *tava* precisando de uma mudança e a oportunidade veio e eu não perdi o desafio (MACHADO, 2022).

Sobre a nova função, Daverlan diz:

E aí fui parar na gestão da educação, trabalhando com dois psicólogos e uma assistente social, então a gente faz de tudo lá. Desenvolvemos palestras sobre depressão, ansiedade, gestão de tempo, oficina de arteterapia, oficina de Reiki, de meditação, várias coisas nesse sentido. Além de ter materiais no Classroom, grupo no Whatsapp, onde divulgamos materiais informativos sobre saúde, nutrição, leitura, várias coisas (MACHADO, 2022).

Ele conta:

Agora, já há seis meses lá na Secretaria. Fui recebido muito bem. [...] quando me chamaram, me falaram um pouco do meu perfil, de ser agregador, por estar em sala de aula ter uma capacidade maior de contornar conflitos e aí eu fui *pra* lá [...]. Talvez eu fosse um apoio que eles não estavam tendo [...]. Fui bem recebido, bem recebido, tanto no núcleo, quanto no setor de RH, mas também, com uma expectativa muito alta, né? De que eu pudesse fazer alguma coisa que talvez não estivesse sendo feito lá. Um desafio bem grande (MACHADO, 2022).

E confessa um certo receio.

Esse é um pouco dos meus medos, sabe? Isso é uma coisa que a deficiência visual me traz, não sei se é ruim ou se é boa, na verdade. [...] Porque eu acho que falta muito *pra* eu ser um excelente professor, um excelente profissional

e tudo mais. Mas, eu sendo deficiente visual e fazendo as coisas que eu faço, às vezes, as coisas tomam uma proporção maior, no meu ponto de vista, do que talvez elas sejam. Então, um dos meus medos, por exemplo, é chegar nos lugares e as pessoas acharem que eu vou transformar água em vinho. E não é assim. Eu sou apenas deficiente visual, entende? E eu faço algumas coisas diferentes do que os outros fazem, talvez diferente da forma dos outros professores darem aula, mas é só diferente, não é melhor, nem nada. E, por exemplo, a chegada no Núcleo, foi mais ou menos assim... “Bah, o Daverlan, Nossa! Eu já ouvi falar muito bem dele, ele trabalha muito bem, ele é uma pessoa querida por todo mundo, ele é a pessoa certa *pra* estar aqui” e... E tem que ver, né? Não é bem assim que a coisa funciona (MACHADO, 2022).

Daverlan continua:

Mas às vezes, talvez ganhe uma proporcionalidade maior porque é uma pessoa com deficiência visual fazendo uma apresentação ou dando aula, por exemplo. Talvez minha aula seja diferente porque ela é mais conversada, do que só passar coisas no quadro ou entregar folhinha. Mas isso tu também *fazia*, por exemplo. Só que o que se destaca é que tem um professor com deficiência visual dentro da sala de aula, fazendo isso. Então, nesse sentido, quando as coisas acontecem comigo, seja pra bom ou ruim, elas têm uma proporcionalidade gigantesca (MACHADO, 2022).

Daverlan reafirma o desejo de voltar a dar aula, desafiar-se e confessa:

Aí eu tenho essa vontade de ir para uma sala de aula sozinho, mas ao mesmo tempo, eu tenho esse medo de uma expectativa muito grande e aí tu *tem* que estar provando cada vez mais, as coisas. Isso, por um lado eu acho bom por essa questão de eu não gostar de acomodação. Mas também fica esse desafio, assim, porque a hora que tu *faz* alguma coisa que não seja boa, ela vai ser ruim em dobro. E, às vezes, a hora que faz uma coisa boa, ela vira ótima. Eu vejo que ainda tem isso, assim, bastante. Continua sendo um projeto dar aula sozinho. Inclusive, lá na secretaria eu já avisei que eu vou ficar mais esse ano no Núcleo, depois eu quero voltar pra sala de aula, porque é o que eu gosto de fazer. É o que eu quero fazer, eu quero ter essa experiência para realmente finalizar e dizer assim: consigo, então (MACHADO, 2022).

E sobre a inclusão, ele diz que as pessoas deveriam pensar em acessibilidade para todos os estudantes e exemplifica atividades realizadas na turma, acessíveis para a estudante cega, mas que foram acolhidas e utilizadas pelos demais estudantes.

[...] quando a gente levou o corpo humano, era um material adaptado, mas quem foi que não gostou de desmontar, ver os pulmões, de saber como é que era o estômago, pegar na mão, saber como é que era. Quando tu *leva* um material tátil, por exemplo, o mapa do Brasil desmontável, é muito melhor para todos (MACHADO, 2022).

Sobre isso, Nunes e Lomônaco (2010, p. 60) salientam que “a estigmatização do deficiente visual prejudica sua personalidade e autoestima. Por isso, é preciso um ambiente educacional o mais adequado possível para o desenvolvimento integral do cego” e explicam:

[...] a pessoa cega precisa usufruir de outros caminhos para conhecer o mundo, o que marca outras formas de processo perceptivo e, por consequência, da estruturação e organização do desenvolvimento cognitivo. Este fato pode ser evidenciado com os conceitos de espaço e tempo. No caso do espaço, os elementos que dão as informações espaciais são diferentes para o vidente e para o cego: quem vê se utiliza muito mais da visão do que dos outros sentidos, enquanto o cego se utiliza mais de uma exploração tátil-cinestésica do ambiente (NUNES; LOMÔNACO, 2010, p. 59).

E faz a seguinte reflexão:

Quando eu machuquei meu pé eu fiquei pensando... eu vivo falando esse tipo de coisa e eu moro no quarto andar, sem elevador. Às vezes são coisas que a gente não se dá por conta, assim. Eu não tenho nenhum amigo cadeirante, mas eu tenho minha mãe que tem problema *pra* caminhar, eu me machuquei, e daí? Tem que pensar nisso assim, às vezes é isso que falta. Pensar que as coisas acessíveis podem ser usadas por todos. Na sala de aula, a mesma coisa. Às vezes, a gente se assusta com a inclusão, com o aluno incluído e na verdade os problemas estão até nos outros. Se a gente planejar uma aula pensando em todo mundo, essa é a inclusão, na verdade. Não pode deixar a pessoa em situação de inclusão à parte, tem que pensar junto (MACHADO, 2022).

Para Vieira e Omote (2021, p. 745),

os professores representam a peça principal no processo de educação escolar. Como todo ser humano, os professores constroem conhecimento a respeito do mundo e das pessoas ao redor. Tais conhecimentos se constituem de concepções, atitudes sociais, crenças e expectativas. No contexto da sala de aula, o foco recai sobre os alunos e o seu desempenho escolar. As atitudes docentes podem decorrer de sua experiência prática e podem ser influenciadas por percepções equivocadas, preconceitos, valores ou experiências anteriores positivas ou negativas.

Sendo assim, um professor que experiencia a deficiência visual e conforme sua narrativa, vivenciou múltiplas formas de inclusão e de exclusão, seja na escola, na

academia ou no mundo do trabalho, poderá fomentar práticas inclusivas em essência, com seus estudantes, a partir de sua percepção pessoal acerca de ser uma pessoa com deficiência.

E, ainda, a narrativa de vida de Daverlan Dalla Lana Machado, constitui-se em um achado para a literatura científica, uma vez que, Santana; Costa e Oliveira (2022, p. 67) enfatizam a necessidade de pesquisas:

sobre pessoas com deficiência visual no mundo do trabalho, ao levar em consideração, por exemplo, suas relações com o trabalho, com os equipamentos de trabalho, com o meio e consigo mesmas. Estudos que relatem as histórias de busca por igualdade de direito, no que se refere à inserção e à inclusão em ambientes de trabalho, analisando as estratégias adotadas tanto pelas pessoas com deficiência como pelas que representam os locais de trabalho, também poderiam produzir importantes conhecimentos acerca dessa questão.

Os autores dizem ainda que para promover a inclusão, especificamente no mundo do trabalho, é imprescindível compreender o processo de uma forma mais abrangente e, além do trabalho, contemplar a importância da família, da escola e da mobilidade urbana para a inclusão (Santana; Costa; Oliveira, 2022).

Portanto, o professor Daverlan, ao discorrer sobre cada um dos aspectos acima citados, além de permitir o conhecimento de seus sentimentos e atitudes frente à deficiência visual, permitiu também uma maior e melhor compreensão das dimensões que envolvem as Políticas Públicas para a Inclusão, os processos formativos e de atuação docente da pessoa cega, além da verificação da autoeficácia e sua importância para o enfrentamento dos desafios de cada fase da vida escolar, acadêmica, profissional, não apenas das pessoas com deficiência, mas de toda a comunidade.

Sua narrativa evidencia as possibilidades e potencialidades das pessoas com deficiência e abre um campo vasto para reflexões e ressignificações de todos os leitores, dos mais diversos setores da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como tema a docência de um professor cego e impulsionada pela questão: de que modo se constitui a trajetória de vida, formação e atuação docente de um professor cego na Educação Básica? A pesquisa abrangeu um referencial teórico que abordou respectivamente, as Políticas Públicas para Inclusão, a deficiência visual – cegueira e as narrativas de vida.

Esse percurso oportunizou o conhecimento histórico sobre a evolução dos direitos das pessoas com deficiência, passando do assistencialismo às atuais legislações inclusivas. Além disso, aspectos importantes sobre a deficiência visual – cegueira - foram abordados, permitindo a retomada das condições sociais impostas a esse público, desde severas violências e exclusão social, passando pelo despertar da sociedade em relação as suas obrigações para com as pessoas cegas e, finalmente, as tensões existentes nos âmbitos educacionais e trabalhistas que enredam ainda inúmeros desafios às pessoas com deficiência visual.

Outrossim, por meio do referencial sobre narrativas de vida, foi possível reconhecer a relevância desse formato de pesquisa, uma vez que o conhecimento de uma história de vida, nesse estudo a de um professor cego, permite que a coletividade olhe para os processos inclusivos e formativos, em diferentes espaços sociais, ressignificando práticas e percebendo lacunas passíveis de serem transformadas na sociedade.

Nesse contexto, desde o advento da educação inclusiva, a convivência com pessoas com deficiência tem oportunizado infinitas experiências nos mais vastos campos da sociedade. Daí surgem eventos que suscitam estudos na área, como esse, que chega nesse momento às suas considerações finais. A análise dos dados produzidos por meio da narrativa de vida de Daverlan Dalla Lana Machado, professor cego da educação básica, possibilita algumas considerações sobre o estudo, quais sejam:

- O ambiente (condições socioeconômicas e problemas sociais) é um fator de interferência, mas não se constitui como determinante na trajetória de vida de uma pessoa com deficiência;

- A inclusão acontece ou não, pela atuação de diferentes agentes: as políticas públicas, as TA, e as concepções de inclusão de cada instância da sociedade, especialmente a escola;

- A ação docente é um fator de relevância ímpar no processo inclusivo, o que é comprovado pelas memórias de Daverlan sobre professores que o deixaram à parte do sistema educacional e, outros, que por meio de seu compromisso com a inclusão, transformaram sua história de vida;

- As pessoas determinantes como a mãe, a educadora especial, o professor de educação física, o senhor cego da ACDV, que por meio do reforço positivo e estímulo incondicional, propuseram ao professor Daverlan, ao longo de sua trajetória, um olhar de diferença e nunca de incapacidade sobre a cegueira, constituem um apoio fundamental para a pessoa com deficiência ao longo de sua formação;

- As Políticas de acesso aos diferentes níveis da educação e ao mercado de trabalho, impulsionam a carreira das pessoas com deficiência, mas ainda não garantem sua permanência e equidade com os demais;

- Existem múltiplas barreiras, de ordem física, atitudinal e social para as pessoas com deficiência no mercado de trabalho;

- A autoeficácia, principal mecanismo de autorregulação, proposta na TSC, caracterizada pela crença de que cada pessoa, seja ela com deficiência ou não, é capaz de produzir efeitos em sua vida, por meio de suas ações, permeia cada parte da história do professor Daverlan, desde a perda da visão até o exercício da docência.

Pelo exposto, retomam-se nesse momento os objetivos específicos do estudo. O primeiro, analisar as políticas públicas para a inclusão, que permitem o acesso e a permanência da pessoa com deficiência ao longo da trajetória formativa, bem como o exercício da profissão escolhida, foi contemplado uma vez que a narrativa do professor permitiu verificar de que modo essas políticas interferiram em sua trajetória.

Observou-se a garantia do acesso, no entanto, a permanência no curso de graduação deu-se mediante muitos desafios de acessibilidade, bem como dificuldades com professores que ainda resistem ao processo de inclusão. Apesar disso, a docência na rede municipal da educação básica, foi uma conquista que teve o amparo da Lei nº 8.213/91 - Lei de cotas – o que comprova a garantia dos direitos das pessoas

com deficiência para o trabalho. Porém, conforme ilustra a narrativa, não as isenta de desafios constantes relacionados ao processo inclusivo.

O segundo objetivo específico, problematizar a evolução dos direitos sociais e educacionais das pessoas cegas, foi contemplado na pesquisa narrativa, uma vez que essa ilustrou as dificuldades que as pessoas cegas enfrentavam e como eram concebidas pela sociedade, na época em que Daverlan perdeu a visão. A evolução das relações sociais com as pessoas cegas também é reconhecida em sua história de vida, que evidencia as potencialidades de um professor cego, exercendo a profissão escolhida, mesmo com as condições precárias vivenciadas na infância e juventude, o que confirma a evolução dos direitos dessas pessoas.

O terceiro objetivo específico: interpretar a narrativa de vida, formação e atuação docente de Daverlan Dalla Lana Machado, professor cego, da Rede Municipal de Santa Maria, RS, foi atingido ao longo do percurso de escrita e análise da narrativa do professor. Tal tarefa foi complexa, uma vez que a aproximação da pesquisadora com o sujeito de pesquisa também é pessoal. No entanto, há que se considerar que nenhuma pesquisa é neutra e seus objetivos sempre partem do desejo do pesquisador de levantar reflexões sobre determinado tema.

Desse modo, retomando as hipóteses levantadas no início do estudo, considera-se que os achados da pesquisa permitem confirmá-las, uma vez que:

- Existem muitas barreiras para o trabalho docente de um professor com cegueira. Hipótese confirmada pelas falas do professor sobre barreiras físicas e atitudinais.

- A docência de um professor cego pode exemplificar o fato de que pessoas cegas podem ter uma vida autônoma e produtiva. Essa hipótese se confirma ao longo da narrativa do professor, um menino que saiu da periferia e conquistou o mercado de trabalho, desempenhando a profissão escolhida.

- Existe preconceito em relação ao desempenho profissional de pessoas com deficiência. Essa hipótese é confirmada quando o professor narra os obstáculos que enfrentou em busca de emprego, as falas institucionais que evidenciavam a cegueira como fator impeditivo na conquista da vaga.

- Existem fatores internos que podem impulsionar ou limitar a busca pela atuação na profissão escolhida. Aqui, destaca-se a autoeficácia, referida na fundamentação da narrativa do professor, como mecanismo interno capaz de estimular o alcance de objetivos.

- O percurso da perda da visão até a entrada no mercado de trabalho, exercendo profissão de livre escolha, para uma pessoa cega, requer mais do que apenas políticas públicas de inclusão. O estudo evidenciou a importância das conquistas legais das pessoas com deficiência, no entanto, apontou que mais do que políticas de acesso à educação em diferentes níveis e ao mercado de trabalho, é preciso ainda maior empenho na permanência dessas pessoas nos campos formativos e laborais, com acessibilidade e tratamento equitativo.

Em vista disso, infere-se que a pesquisa atendeu ao seu objetivo geral, uma vez que permitiu compreender de que modo se constitui a trajetória de vida, formação e atuação docente de um professor cego na Educação Básica.

Porém, é importante destacar que o estudo apresenta limitações. Destaca-se que a interpretação de uma única história de vida cedida para publicização, impõe uma responsabilidade científica gigantesca. A cautela necessária na transformação dos textos de campo em textos de pesquisa exige do pesquisador um rigor que em certo ponto pode atenuar os impactos desejados do estudo.

São vastas as possibilidades para o trabalho de analisar uma narrativa de vida. Poder-se-ia aqui, conhecer o professor Daverlan sobre outros olhares, trazendo novos sujeitos de pesquisa: todos aqueles citados ao longo de sua história como fundamentais para os seus processos formativos e laborais. No entanto, o percurso de pesquisa elencado preferiu conceder a centralidade e o protagonismo exclusivamente ao professor.

Em relação às perspectivas de estudos futuros, essa pesquisa foi categórica ao evidenciar a reduzida quantidade de trabalhos científicos que abordam a temática desse estudo. É vital também, apontar que a convivência com pessoas cegas, traz um novo modo de percebê-las enquanto sujeitos potentes nos mais diferentes contextos. Daí surge a necessidade de compartilhamento dessas experiências, para que a evolução dos direitos educacionais e sociais e as práticas inclusivas em diferentes contextos atinjam os patamares necessários para uma efetiva inclusão.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. S.de; FREITAS, C. do N. de. Percepções sobre o processo inclusivo. *In: PAVÃO, S. M. de O.; PAVÃO, A. C. de O. **Atendimento Educacional especializado**: reflexões e práticas necessárias para a inclusão.* Santa Maria: Ed. pE.com UFSM, 2018.
- AZZI, R. G. Considerações sobre Agência Humana na Obra de Bandura e Inserção do Assunto em Periódicos Brasileiros de Psicologia. *In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva – Diversos Enfoques.*** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia proposta por Albert Bandura. *In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos.*** Campinas, SP: Alínea, 2006.
- AZZI, R. G; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre autoeficácia docente. *In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos.*** Campinas, SP: Alínea, 2006.
- BANDURA, A. A crescente primazia da agência humana na adaptação e mudança na era eletrônica. *In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva – Diversos Enfoques.*** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.
- BANDURA, A. Teoria Social Cognitiva no Contexto Cultural. *In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva – Diversos Enfoques.*** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.
- BANDURA, A. Reconstrução do “livre arbítrio” a partir da perspectiva agêntica da Teoria Social Cognitiva. *In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva – Diversos Enfoques.*** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: 70 ed, 2011.
- BECKERS, I. E.; PEREIRA, J. L. C.; TROGELLO, A. G. O processo de ensino-aprendizagem de Ciências em turmas com alunos deficientes visuais: percepções de professores. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 48, p. 127–140, 2014. DOI: 10.5902/1984686X6250. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6250>. Acesso em: 19 set. 2022.
- BERSCH, R; MACHADO, R. Tecnologia Assistiva – TA: aplicações na educação. *In: SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica.* Santa Maria: CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.
- BEYER, H. O. O pioneirismo da escola flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista do Centro de Educação UFSM.** Cadernos, ed. 25, 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4900> Acesso em: 07 jul. 2020.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento de laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BRANCHER, V. R. **Formação, saberes e representações**: história de vida de Helena Ferrari Teixeira – 3. ed – Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Espanha, Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos**. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 10.502 - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146 de julho de 2015: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13**, de 11 de maio de 2016. Brasília, 2016.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Planos de Benefícios da Previdência Social**. Brasília, DF: 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Incluir**. Edital Incluir nº 4/2008, de 05 de maio de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Glossário da Educação Especial**. Censo escolar 2020. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Glossario_da_Educacao_Especial_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 06 jul. 2020.

CEZAR, A. do P. F.; TEIXEIRA, C. T.; SILVA, M. C. da. Educação Inclusiva: uma responsabilidade compartilhada na universidade. *In*: PAVÃO, S. M. de O., *et al.* Org. **Aprendizagem e Acessibilidade: Travessias do aprender na universidade**. Santa Maria: UFSM. p. E.com, 2015.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.

COSTA, E. R. da; BORUCHOVITCH, E. A Autoeficácia e a Motivação para Aprender. *In*: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

DEFICIÊNCIA VISUAL. A bengala como símbolo e auxiliar. **Die Gegenwart**. n. 9, 2001. Disponível em <http://www.deficienciavisual.pt/txt-bengala.htm>. Acesso em: 19 set. 2022.

DIAS, P.; COSTA, A. B. da; ANDRADE, S. N. D.; ALMEIDA, M. A.; ORLANDO, R. M. Reinserção da pessoa com cegueira adquirida no sistema escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 7-20, set-dez, 2016.

FONTES, A. P.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva. **Estudos de Psicologia**, Campinas: São Paulo, p. 105-114, 2012.

GARCIA, F. M.; BRAZ, A. T. A. M. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. *In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 622-641, jul./set. 2020.

GARCIA, R. M. C.; BARCELOS, L. G. de. A Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira: Movimentos e Disputas no Interior do Estado Integral. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.27, p.1-16, Jan.-Dez., 2021.

GIABARDO, C. de S.; RIBEIRO, S. M. As produções científicas sobre o professor com deficiência. *IN: Revista Educação Especial UFSM*, v.30, n. 58, p. 373-388, mai./ago. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/acer/Downloads/22124-135818-1-PB.pdf> Acesso em: 14 jul. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOFFMAN, E. **Estigma: la identidade deteriorada**. 10ª reimp. – Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

GOMES, C. C. P.; PAVÃO, S. M. de O. A pessoa com deficiência em sociedade. *In: PAVÃO, S. M. de O.; PAVÃO, A. C. de O. Atendimento Educacional especializado: reflexões e práticas necessárias para a inclusão*. Santa Maria: Ed. pE.com UFSM, 2018.

HERNÁNDEZ, F. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. *In: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. (Orgs.). Pesquisa narrativa – Interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Editora UFSM, Santa Maria, 2017.

HONNEF, C. Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3987.pdf> Acesso em 18 jul. 2020.

IAOCHITE, R. T.. Aderência ao exercício e crenças de autoeficácia. *In: AZZI, R. Gurgel; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/natas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf Acesso em: 20 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Brasília, Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 06 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília, Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 07 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília, Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 07 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília, Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 07 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília, Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 08 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília, Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 05 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília, Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 10 abr. 2021.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KAUS, G. M.; VENTURINI, A. D. Be. Educação Inclusiva: uma responsabilidade compartilhada na universidade. *In*: PAVÃO, S. M. de O., *et al.* Org. **Aprendizagem e Acessibilidade**: travessias do aprender na universidade. Santa Maria: UFSM. p. E.com, 2015.

LIMA, L. L. Progresso e necessidades da educação de cegos. *In*: Ministério da Educação. **ANAIS...** do I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais. São Paulo, 2009.

MEC/UFSM. **Resolução N.011/07, de 03.08.2007**. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07.pdf> Acesso em: 18 jul. 2020.

MEC/UFSM. **Resolução N. 002/2018**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-002-2018/> Acesso em: 28 maio 2021.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI Jr., V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, M. L.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm**, USP, São Paulo, v.48, p.193-199, 2014.

ONCB. **Parecer Técnico: Decreto presidencial 10.502**. Disponível em: <https://www.oncb.org.br/wp-content/uploads/2020/12/parecer-decreto-10502.pdf>
Acesso em: 27 dez. 2021.

ORLANDO, R. M; CAIADO, K. R. M. Professores Universitários com Deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 811-830, jul./set. 2014.

PEREIRA, J. L. C.; COSTA, M. da P. R. O aluno com deficiência visual em sala de aula: informações gerais para professores de artes. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 89-99, maio 2009.

PAJARES, F. **Albert Bandura: Esboço Biográfico**. Albert Bandura – site oficial. Disponível em: <https://albertbandura.com/bandura-bio-pajares/albert-bandura-bio-sketch.html> Acesso em: 12 abr. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROBERTS, A. **Reabilitação psicossocial do cego**. João Pessoa, Paraíba: Editora Universitária, 1996.

RODRIGUES, A. C.; NÖRNBERG, N. **Pesquisa: o aluno da educação infantil e dos anos iniciais**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SANTANA, G. da S.; COSTA, F. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Produção Científica Brasileira sobre Pessoas com Deficiência Visual em Contextos de Trabalho. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru: v.28, e0074, p.57-70, 2022.

SEHNEM, C. E.; PAVÃO, S. M. de O. Políticas inclusivas para pessoas com deficiência no Brasil. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–10, 2019. DOI: 10.5902/2318133834984. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/34984>. Acesso em: 19 set. 2022.

SILVA, F. O. da; BASTOS, A. dos S. Trajetória de vida e formação docente de uma professora aposentada: o conhecimento de si. *In*: **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v.25, n.2, p. 118-132, jul. – ago. 2016.

SILVA, J.; PIMENTEL, A. A Inclusão no Ensino Superior: Vivências de Estudantes com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v.28, n.12, p.121-138, 2022.

SILVA JUNIOR. E. F. da; CANABARRO, R. C. C.; REVELANTE, P. A Educação Especial no contexto histórico. *In*: PAVÃO, S. M. de O.; PAVÃO, A. C. de O.

Atendimento Educacional Especializado: reflexões e práticas necessárias para a inclusão. Santa Maria: Ed. pE.com UFSM, 2018.

SUÁREZ, H. Pesquisa narrativa: outras formas de conhecer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Eliseu Clementino (Orgs.). **Pesquisa narrativa – Interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria, Editora UFSM, 2017.

UHMANN, S. M.; SCHWENGBER, M. S. V. Sujeitos com deficiência no mundo do trabalho: discursos que marcam aparências e, por sua vez, capacidades? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em: 15 abr. 2021.

VEIGA, J. E. **O que é ser cego.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Bauru, v.27, e0254, p.743-758, 2021.

VIEIRA, D.; COIMBRA, J. L. A Autoeficácia na Transição para o Trabalho. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.(Orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos.** Campinas, SP: Alínea, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

APÊNDICE A – Autorização institucional



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR SÉRGIO LOPES

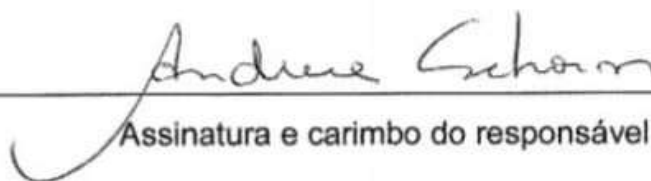
AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Andréia Aparecida Liberali Schorn, abaixo assinado, responsável pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Sérgio Lopes, autorizo a realização do estudo **DA PERDA DA VISÃO AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: A NARRATIVA DE UM PROFESSOR CEGO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE ALBERT BANDURA**, a ser conduzido pela pesquisadora responsável, Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão e pesquisadora doutoranda: Lillian Roberta Ilha Saccol.

A pesquisa busca compreender a relação entre a atuação profissional de um professor cego e os conceitos de autoeficácia e resiliência, propostos por Albert Bandura, na Teoria Social Cognitiva. Acreditamos que ela seja importante, porque se percebe que a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior vem crescendo substancialmente de acordo com o Censo da Educação Superior dos anos de 2013 a 2019. No entanto, ao que se refere às pessoas com cegueira especificamente, apenas 10% em média, das que ingressam no Ensino Superior conseguem concluí-lo. As pesquisas indicam que as políticas públicas para a inclusão são fundamentais para possibilitar o acesso ao Ensino Superior. Porém, estudos sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, um psicólogo canadense que atua na Universidade de Stanford, Califórnia, faz-nos acreditar que mecanismos internos como autoeficácia e resiliência, propostos por Bandura, podem estar relacionados ao sucesso daqueles que concluem seus cursos de graduação. Diante disso, o estudo proposto quer investigar, especificamente as políticas públicas para a inclusão, que permitem o acesso, e a permanência da pessoa com deficiência ao longo da trajetória formativa, bem como o exercício da profissão escolhida; descrever a evolução dos direitos sociais e educacionais das pessoas cegas e conhecer a Teoria Social cognitiva de Albert Bandura e seus conceitos de autoeficácia e resiliência.

Ciente disso e das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento (entrevista narrativa com um professor cego, docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental), declaro que esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 2 de junho de 2021.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

Andreia Schorn
Diretora - Port. 2572/19
E.M.E.F. Sérgio Lopes
Irmão Duíce, 755
Vila Renascença

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título do estudo: Da perda da visão ao exercício da docência: a narrativa de vida de Daverlan Dalla Lana Machado

Pesquisadora responsável: Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone e endereço postal completo: 55-9978 6675; Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169, 97105-900 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Santa Maria – RS.

Eu Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa “Da perda da visão ao exercício da docência: a narrativa de vida de Daverlan Dalla Lana Machado”, convido a participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa busca compreender de que modo se constitui a trajetória de vida, formação e atuação docente de um professor cego na Educação Básica.

Acreditamos que ela seja importante, porque se percebe que a inclusão de pessoas com deficiência, na educação superior, vem crescendo substancialmente de acordo com o Censo da Educação Superior dos anos de 2013 a 2019. No entanto, ao que se refere às pessoas com cegueira especificamente, apenas 10% em média, das que ingressam no Ensino Superior conseguem concluí-lo. As pesquisas indicam que as políticas públicas para a inclusão são fundamentais para possibilitar o acesso ao Ensino Superior, no entanto, acredita-se haver outros elementos fundamentais na trajetória de vida, formação e atuação profissional, para que um professor cego atue na Educação Básica, na carreira desejada.

Para a realização do estudo será feito o seguinte: será realizada uma pesquisa narrativa com um professor cego, da rede municipal de Santa Maria, RS, por meio de uma entrevista narrativa. Tal entrevista poderá ser interrompida pelo pesquisado a qualquer momento, caso sinta a necessidade, podendo ocorrer em mais de um encontro. Essa entrevista será gravada. Todos os

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, n. 1000 – Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 – CEP 97105-900 – Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail:

cep@ufsm.br

procedimentos da pesquisa serão antecedidos de convite, explicação pelas pesquisadoras da atividade, que deverá ser aceito pelo participante. Portanto, sua participação constará de participar da entrevista de forma individual, em data, local e horário definidos segundo sua disponibilidade e aceite.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: que o entrevistado possa sofrer constrangimento por lembrar de algum fato que aconteceu com ele ao longo da sua trajetória de vida pessoal e estudantil.

Contudo, havendo qualquer desconforto na realização das entrevistas, o pesquisador compromete-se em oferecer suporte para minimizar os efeitos do constrangimento, em conversa e/ou optando por interromper a entrevista por um período, determinado pelos envolvidos. As estratégias e procedimentos utilizados para prestar esse atendimento, a problemas que sejam comprovadamente causados por essa pesquisa, se darão por meio de esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras para complementar a prática, e poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes a situação apresentada. Os benefícios que esperamos com o estudo é que a partir dele, se apontem possibilidades para que pessoas com deficiência trabalhem em áreas de sua escolha, com ambientes acessíveis e igualdade de oportunidades, sendo o exercício da docência por um professor cego, a oportunidade de publicizar que pessoas cegas tem reais condições de trabalhar em profissão de sua livre escolha e, para além disso, evidenciar os fatores que, para além das políticas públicas, favorecem essa conquista.

Durante todo o período de pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelas pesquisadoras, com esclarecimento de dúvidas, indicações de leituras e materiais orientadores. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, n. 1000 – Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 – CEP 97105-900 – Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail:

etica@ufsm.br

Geralmente, informações desse tipo de pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

No entanto, nesta pesquisa especificamente, pretende-se colocar o sujeito de pesquisa no centro do processo e a partir de sua narrativa de vida, evidenciar a outras tantas pessoas com deficiência, estudantes, professores e toda a comunidade, o quanto uma pessoa com deficiência visual pode ser autônoma e bem-sucedida. Assim, solicita-se ao entrevistado a permissão para a publicização de seu nome, inclusive no título do trabalho, podendo este, de livre escolha não a permitir.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa

Autorização

Eu DAVERLAN DALLA LANA MACHADO, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e autorizo a não confidencialidade do que eu informar, autorizando inclusive a publicidade de meu nome, inclusive no título do estudo, assinando este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

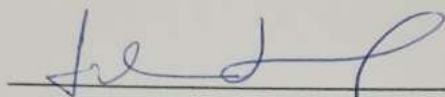
A responsável por este estudo será a Professora Silvia Maria de Oliveira Pavão (contato: silvia@ufsm.br / (55) 99978 6675).

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, n. 1000 – Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 – CEP 97105-900 – Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail: cep@ufsm.br

Pesquisadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão



Assinatura do voluntário



Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local, Santa Maria, 20 de janeiro de 2022.

Obs.: O presente documento, em conformidade com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma via em poder de cada participante e a outra em poder pesquisadora responsável.