



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA DE LOURDES CARVALHO DE OLIVEIRA

**MULHERES CEGAS: O PROCESSO DE INSERÇÃO E PERMANÊNCIA NO
CORPO DOCENTE DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

RIO DE JANEIRO

Julho / 2018

MARCIA DE LOURDES CARVALHO DE OLIVEIRA

Mulheres cegas: o processo de inserção e permanência no corpo docente do Instituto Benjamin Constant

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ UNIRIO, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: **Temas em Políticas, História e Cultura em Educação**

Orientadora: Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa

Rio de Janeiro

2018

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

O48 Oliveira, Márcia de Lourdes Carvalho de
Mulheres cegas: o processo de inserção e
permanência no corpo docente do Instituto Benjamin
Constant / Márcia de Lourdes Carvalho de Oliveira.
-- Rio de Janeiro, 2018.
178

Orientadora: Nailda Marinho da Costa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2018.

1. Professoras cegas. 2. Deficiência visual. 3.
Instituto Benjamin Constant. I. Costa, Nailda
Marinho da, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCIA DE LOURDES CARVALHO DE OLIVEIRA

**MULHERES CEGAS: O PROCESSO DE INSERÇÃO E PERMANÊNCIA NO
CORPO DOCENTE DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

Apresentada em ____/____/ 2018

Profª Drª Nailda Marinho da Costa
Orientadora (UNIRIO)

Profª Drª Libânia Nacif Xavier
Membro externo (UFRJ)

Profª Drª Eliane Ribeiro
Membro interno (UNIRIO)

Profª Drª Angela Maria Souza Martins
Suplente externa (aposentada UNIRIO)

Dedico este trabalho a todos que têm coragem de enfrentar a travessia de um Mestrado, e com ela se transformar.

MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS

À professora e Orientadora Dra. Nailda Marinho da Costa, não apenas pela orientação, mas pela dedicação, carinho, enorme paciência, competência, e por me aceitar como orientanda. Por todo seu tempo dedicado a este trabalho, e pelo brilhantismo com que conduziu as orientações, meus sinceros agradecimentos! Agradeço também a doce Sofia, que carinhosamente, participou um pouco das orientações, sempre com um sorriso.

Às professoras Dras. Libânia Nacif Xavier, Eliane Ribeiro e Angela Maria Souza Martins, por tão generosamente acolherem ao convite para participar da banca desta dissertação, e pelas intervenções e contribuições. Muito obrigada.

De maneira muito especial, gostaria de agradecer as professoras participantes da pesquisa P1, P2, P3, P4 e P5, por compartilharem comigo, de forma bondosa, suas trajetórias de vida e profissionais. E assim, contribuir para a realização da minha pesquisa. A vocês a minha gratidão!

À minha amada mãe, Mary, pelo seu amor e carinho que sempre me ajudaram nas minhas escolhas, pelas orações que sempre me abençoaram. Esta dissertação também é para você, uma professora! Obrigada por tudo!

Aos meus amados filhos, Ana Luísa e Felipe, por todo amor e incentivo que sempre me deram, por acreditarem que eu conseguiria e por darem sentido a minha vida. Que esse caminhar seja um exemplo de que mesmo tarde podemos (re) começar. A vocês meus queridos, muito obrigada!

Às amadas

Márcia Souza, pelo carinho, apoio, presença sempre alegre e incentivadora, por estar sempre perto, de forma afetuosa e dizendo: *Você vai conseguir! Se acalma!* Isso fez toda diferença. De coração, muito obrigada!

Valéria Gosne, minha irmã de coração. Dizem que sempre temos por perto anjos, que cuidam e protegem, entendo bem essa mensagem, você está sempre por perto. Obrigada minha querida, por tudo!

Kelli Silva, por ser uma doadora de carinho e gentileza, por me apoiar do início ao final do processo. Muito obrigada! Sorte da Cecília! Então eu falo: *Capaz guria!*

À minha família Marcelo, Beth e sobrinhos, que carinhosamente sempre me apoiaram e incentivaram, obrigada!

À querida Margarete Bianchi, por sempre, sempre acreditar que eu conseguiria. Muito obrigada!!!

À queridona Raquel Reich, pela força e calma que sempre pedi, e que você sempre me deu. Obrigada!

Aos queridos, Christian, pela ajuda em vários momentos, sempre solícito, e Jaqueline, que mesmo à distância estava torcendo por mim. Obrigada!

À querida amiga Luciana Bernardo, pelo apoio constante e por tornar meus dias, no trabalho, mais alegres e engraçados. Obrigada!

Aos amigos e todos que torceram por mim, e estão sempre por perto.

Aos colegas de Curso de Mestrado, nossas trocas foram valiosas. Obrigada!

Aos participantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (NEPHEB/ UNIRIO), que acompanharam semanalmente esta jornada, em especial à Coordenadora, Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa e aos Professores Drs. Angela Martins, José Damiro e Miguel Angelo, e aos colegas que tanto contribuíram nos nossos encontros.

Ao Instituto Benjamin Constant pela oportunidade de pesquisar um pouco da sua História.

Obrigada!!!!!!

RESUMO

OLIVEIRA, Márcia de Lourdes. **Mulheres cegas: o processo de inserção e permanência no corpo docente do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta dissertação, de caráter qualitativo, teve por objetivo conhecer como ocorreu o processo de inserção e permanência de professoras cegas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no quadro docente do Instituto Benjamin Constant, lotadas no Departamento de Educação. Para isso, adotou como metodologia a pesquisa e análise documental e a entrevista semiestruturada na perspectiva da História Oral. Privilegiar a realização de entrevistas e através destas, conhecer e estudar as trajetórias de vida e profissional, à luz das que delas participaram, por elas mesmas é significativo. A entrevista semiestruturada, possibilita à participante falar com mais liberdade e ao entrevistador perceber a concepção do discurso, permitindo uma aproximação e entendimento do que estava entremeadado nas palavras, na memória das professoras participantes. Essas professoras têm uma história de vida e nesta história uma trajetória profissional no magistério que merece ser conhecida. Priorizar o Instituto Benjamin Constant como cenário da pesquisa deu-se, entre outros motivos, por abrigar um quantitativo expressivo de docentes deficientes visuais atuantes, e pela sua relevância como centro de atendimento na área da deficiência visual. A pesquisa trata de uma temática ainda pouco abordada que pode contribuir de alguma forma com a história da profissão docente, e mais especificamente, para a história das professoras com deficiência visual.

Palavras chave: Professoras Cegas, Deficiência Visual, Instituto Benjamin Constant

ABSTRACT

OLIVEIRA, Márcia de Lourdes. **Blind Women: the inserion and permanence process in the teaching staff of the Benjamin Constant Institute.** Rio de Janeiro, 2018. Dissertation (Masters Degree in Education). College of Education , Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This qualitative dissertation aimed to understand the process of insertion and permanence of Primary Education blind teachers in the teaching staff of the Benjamin Constant Institute, allocated in the Education Department. To do so, it was adopted as methodology, the research, documentary analysis and the semistructured interview based on the Oral History perspective. It is really significant to have conducted those interviews and, through them, get to know the professional and life paths. The semistructured interview allows the participants to speak more freely and the interviewers to understand the teachers participants real thoughts and memories. Those teachers have a magistry trajectory worth sharing. To prioritize the Instituto Benjamin Constant as the research scenario was due to, among other reasons, having a significant amount of visually impaired teachers e because of it's importance as a service center in the area of visually impairment. The research studies a little discussed issue that can contribute, in a way, to the history of teaching profession, and more specifically, to the history of teachers with visual impairment.

Keywords: Blind teachers, Visual Impairment, Benjamin Constant Institute

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 – José Álvares de Azevedo

IMAGEM 2 – Fragmento de reportagem do *Jornal do Comércio*, de 18 de setembro de 1854

IMAGEM 3 – José Francisco Xavier Sigaud

IMAGEM 4 – Notícia sobre a solenidade de inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, publicada no *Jornal do Comércio* de 18 de setembro de 1854

IMAGEM 5 – Trecho da reportagem do publicada no *Jornal do Comércio*, de 18 de setembro de 1854

IMAGEM 6 – Casa de dois pavimentos que abrigou o Imperial Instituto no período entre 1866 e 1891

IMAGEM 7 – Instituto Benjamin Constant, situado à época na Praia da Saudade, hoje Avenida Pasteur, 350

IMAGEM 8 – Legenda impressa da imagem: D. Eugenie Jeanne Genevière Fargés Sigaud de sua filha Adéle Marie Louise

IMAGEM 9 – Fragmento do edital publicado no Diário Oficial, de 21 de dezembro de 1992

IMAGEM 10 – Fragmento do edital de 21 de dezembro de 2009

IMAGEM 11 – Alfabeto Braille

IMAGEM 12 – Livro paradidático e livro ampliado

IMAGEM 13 – Máquina de datilografia em Braille, da marca Perkins

IMAGEM 14 – Reglete e Punção

IMAGEM 15 – Sorobã ou Ábaco

IMAGEM 16 – Livro em Braille com título “A Zabumba do quati”

IMAGEM 17 – Livro em Braille “Cartilha Andar”

IMAGEM 18 – A reglete e punção

IMAGEM 19 – Alfabetário em Braille

IMAGEM 20 – Imagem do painel de contagem de números de 0 a 10

IMAGEM 21 – Maquete de sala de aula do Instituto

IMAGEM 22 – Insetos, *abelha* e *joaninha*, de material plástico, para a aprendizagem de alunos com deficiência visual

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Quantitativo de professores deficientes visuais no IBC

QUADRO 2: Condição visual das professoras participantes

QUADRO 3: Trajetória de escolarização das professoras

QUADRO 4: Integração x Inclusão

QUADRO 5: Formação das professoras participantes

QUADRO 6: Edital, concurso/ano e critério escolarização

QUADRO 7: Reserva de vagas

QUADRO 8: Quadro comparativo das provas dos editais dos concursos de 1992, 2009 e 2012.

QUADRO 9: Tempo de magistério das professoras

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AV – Acuidade visual

AVD – Atividade de Vida Diária

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO – Conselho Brasileiro de Oftalmologia

CD – Compact Disc

CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CESB – Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

CID – Classificação Internacional de Doenças

CIDID – Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CMU – Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa

CNEC – Campanha Nacional de Educação de Cegos

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COB – Conselho Brasileiro de Oftalmologia

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiências

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CURSÃO – Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão

DED – Departamento de Educação

DMR – Departamento Médico e Reabilitação

DMRI – Degeneração Macular Relacionada à Idade

DRT – Divisão de Reabilitação e Encaminhamento para o Trabalho

DV – Deficiência Visual

DVD – Digital Video Disc

EBLP – Estenografia Braille para a Língua Portuguesa

EBTT – Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EF – Ensino Fundamental

EVA – Espuma vinílica acetinada

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FNF – Faculdade Nacional de Filosofia

GBI – Grafia Braille para Informática

GBLP – Grafia Braille para a Língua Portuguesa

GMB – Grafia Matemática Braille

GEPHEB – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira

GQB – Grafia Química Braille para uso no Brasil

HEM – Habilitação Específica de Magistério

IAPB – Agência Internacional para Prevenção da Cegueira

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBMR – Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação

IFE – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IHA – Instituto Helena Antipoff

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC/SEESP – Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial

MIMB – Manual Internacional de Musicografia Braille

MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

NEB – Núcleo de Estudos em Educação Brasileira

NEPHEB – Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG – Organização Não Governamental

PA – Programa Esportivo de Alto Rendimento

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGE/UFRJ – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

PPGEdu/ UNIRIO – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

PUC – RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

ROP – Retinopatia da prematuridade

SBO – Sociedade Brasileira de Oftalmologia

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SISNEP – Sistema Nacional de Ética em Pesquisa

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCAM – Universidade Candido Mendes

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEG – Universidade do Estado da Guanabara

UERJ – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESA – Universidade Estácio de Sá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UTI – Unidade de Terapia Intensiva

UV – Radiação ultravioleta

UVA – Tipo de radiação ultravioleta

UVB – Tipo de radiação ultravioleta

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| 1. UM CAMINHAR ATÉ A PESQUISA | 18 |
| 2. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA..... | 23 |
| 3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: RUMO ÀS ENTREVISTAS | 25 |
| CAPÍTULO I – PROFESSOR (A)S CEGO (A)S NO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS (1854) | 30 |
| 1.1 O IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS: O SONHO DE UM PROFESSOR CEGO – JOSÉ ÁLVARES DE AZEVEDO E SEU COLABORADOR – O MÉDICO XAVIER SIGAUD..... | 32 |
| 1.2 O CORPO DOCENTE DO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS NOS DISPOSITIVOS LEGAIS | 47 |
| 1.3 IDENTIFICANDO OS PRIMEIROS PROFESSORES | 59 |
| 1.3.1 <i>Pedro José de Almeida: o professor de “Primeiras Letras”</i> | 65 |
| 1.3.2 <i>Dois professores de Música cegos: Remi Thomas e Joaquim José Lodi</i> | 65 |
| 1.3.3 <i>Adèle Marie Louise Sigaud: professora de gramática e música – a primeira docente cega</i> | 66 |
| 1.3.4 <i>Maria Benedita da Costa: inspetora, repetidora e professora de francês</i> | 68 |
| CAPÍTULO II – CONHECENDO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: VOZES QUE INSTIGAM..... | 71 |
| 2.1 AS ENTREVISTAS – VOZES QUE INSTIGAM..... | 73 |
| 2.2 CONHECENDO AS PROFESSORAS | 78 |
| 2.3 UMA PALAVRA SOBRE DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA | 79 |
| 2.4 A DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITUANDO..... | 81 |
| 2.4.1 <i>A cegueira</i> | 82 |
| 2.5 A CONDIÇÃO VISUAL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS: CEGUEIRA..... | 84 |
| 2.6 O PERÍODO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS PROFESSORAS: 1960 – 1980..... | 94 |
| 2.6.1 <i>O Ensino Médio</i> | 108 |

| | |
|--|------------|
| 2.6.2 O ensino superior..... | 111 |
| CAPÍTULO III – O INGRESSO COMO PROFESSORAS DO INSTITUTO | |
| BENJAMIN CONSTANT: UMA ESCOLHA PROFISSIONAL | 114 |
| 3.1 Os CONCURSOS PÚBLICOS | 119 |
| 3.2 PRÉ-REQUISITO: FORMAÇÃO MÍNIMA | 122 |
| 3.3 CONCORRÊNCIA E RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA | 124 |
| 3.4 AS PROVAS DOS CONCURSOS E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO..... | 132 |
| CAPÍTULO IV – O “LUGAR” DAS PROFESSORAS CEGAS NO IBC | 138 |
| 4.1 O BRAILLE: UMA ESTRATÉGIA DE EMANCIPAÇÃO | 141 |
| 4.2 A CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO NO IBC OU FORMAÇÃO CONTINUADA..... | 144 |
| 4.3 PROFESSOR(A) CEGO(A) ENSINANDO PARA ALUNO(A)S CEGO(A)S? | 145 |
| 4.4 O SISTEMA BRAILLE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO: UMA QUESTÃO DE “EDUCAÇÃO” PARA OS CEGOS. | 148 |
| 4.5 MATERIAIS PEDAGÓGICOS..... | 153 |
| 4.6 MUDANÇA NO PERFIL DO ALUNADO DO IBC E A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS | 158 |
| 4.7 A PRESENÇA/AUSÊNCIA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS..... | 161 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 168 |
| REFERÊNCIAS | 172 |
| APÊNDICES | 179 |
| APÊNDICE I..... | 179 |
| APÊNDICE II | 181 |
| ANEXOS | 182 |
| ANEXO 1..... | 182 |
| ANEXO 2..... | 183 |
| ANEXO 3..... | 184 |

INTRODUÇÃO

Início esta apresentação explicando sobre a escolha do título da pesquisa e do certo desconforto que fiquei quando usei a palavra “cegas”, a ponto de mudar para “deficientes visuais”, como se a cegueira não fizesse parte da deficiência visual. Pensei várias vezes, se seria “correto”, “adequado”, uma vez que, atualmente, ao nos referirmos à pessoa que tem deficiência no órgão olho, que comprometa o sentido da visão, denominamos “deficientes visuais”, numa referência ao que se pode considerar, “politicamente correto”. Essa dúvida perdurou até a finalização do processo de escrita, mas de fato, meu desejo é manter “mulheres cegas”, pois as professoras que me motivaram a pesquisar sobre suas histórias de vida e de profissão são cegas. É importante ressaltar que a deficiência visual engloba pessoas cegas e com baixa visão, portanto, somente estou, de fato, caracterizando a condição visual das professoras participantes entrevistadas¹, para que o leitor compreenda já no título o escopo desta pesquisa.

¹ Usaremos o termo “professora participante da pesquisa”, não apenas devido a exigência da legislação, mas porque sem a concessão das entrevistadas, essa dissertação não sairia dessa forma. Conforme a Resolução nº 510/16, de 24 de maio, referente à ética em pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, devemos usar “participante da pesquisa”. Fonte: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Capturado em 10.06.2018

1. Um caminhar até a pesquisa

Na convivência, o tempo não importa. Se for um minuto, uma hora, uma vida. O que importa é o que ficou deste minuto, desta hora, desta vida... (Mario Quintana).

As palavras do grande poeta exprimem o que sinto nessa etapa da minha vida – a escrita da dissertação –, o que de fato carrego comigo desse momento, a vista de uns, tão rápido e de outros, tão longo. O que importa nesse caminhar é o que levo e o que deixo; o que lembro e esqueço, e principalmente o que troco.

Com o presente texto dissertativo compartilho um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional. Durante vinte anos, período entre 1985 e 2005, minhas atividades estiveram voltadas para a área da saúde. Nessa área, entre 1985 e 1988 cursei a graduação de Ortóptica² no Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação – IBMR e simultaneamente, o curso de Instrumentação Cirúrgica Anna Maria Barthel, em nível técnico, na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, realizando a prática na Enfermaria 33 – Cirurgia Plástica, setor coordenado pelo Prof. Ivo Pitanguy. A atuação como Ortopista³ durou em torno de dois anos, mas a de instrumentadora cirúrgica⁴ foram duas décadas de prática.

Entretanto, desde a adolescência pensava em ser professora, mas uma fala de minha mãe ecoava na minha mente. Formada no curso de Licenciatura em Matemática, pela antiga Faculdade Nacional de Filosofia⁵, exercia o magistério em três turnos. Relatava sobre seu passado, o quanto era difícil para manter-se como professora, e que, apesar de adorar o que

²Graduação Plena no campo da Visão, um ramo complementar da oftalmologia que através de fisioterapia ocular com exercícios musculares, estimulação motora e sensorial, lentes e prismas busca reabilitar a capacidade visual dos pacientes e corrigir distúrbios da visão binocular. Durante muito tempo associado à formação de profissionais que cuidam de paciente com estrabismo – patologia oftalmológica que consiste no desalinhamento dos olhos, isto é, perda do paralelismo dos olhos. Para saber mais, ver www.cbort.com.br

³ Profissional graduado em Ortóptica, que, apesar de atuar junto ao médico oftalmologista, não é médico. Fonte www.cbort.com.br

⁴ Profissional que atua junto à equipe cirúrgica auxiliando o cirurgião e médicos auxiliares com o preparo e organização dos instrumentais cirúrgicos. Demanda conhecimento de anatomia e domínio dos tempos cirúrgicos. Considerado pelo Conselho Nacional de Saúde – CNS uma especialidade/qualificação a ser desenvolvida por profissionais com formação básica na área de Saúde. A profissão foi regulamentada pelo projeto de lei da câmara nº 75, de 2014.

⁵ Como parte da Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) foi fundada pelo Decreto-lei nº 1.1190, de 04 de abril de 1939 no governo do presidente Getúlio Vargas. Em 1968, a Universidade do Brasil é transformada em UFRJ pelo governo militar quando é reestruturada, sendo assim extinta a FNFfi (FÁVERO, 2003;2006)

fazia, optou por largar o magistério e assumir um cargo numa Empresa Estatal, motivada pela possível melhora no seu sustento.

Independente do pensamento materno, em 2006, deixei a área de Saúde. No ano seguinte, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), quando finalmente encontrei o caminho profissional que tanto almejava – ser professora.

Como parte das atividades da disciplina Ciências Sociais I⁶ do currículo do curso de Pedagogia, visitamos o Instituto Benjamin Constant (IBC) para conhecer o trabalho da instituição, sua história e sua importância para as pessoas com deficiência visual. A partir dessa visita, vislumbrei a possibilidade de exercer o magistério no IBC, considerando também os mencionados conhecimentos na área da Saúde. Em 2011, entrei como professora voluntária na Educação Infantil e nas Classes de Alfabetização; e no ano seguinte, no setor de Estimulação Precoce⁷ vivenciando a prática da profissão, permanecendo por um ano. Nesse momento, participei de vários cursos oferecidos pelo IBC⁸ e em outras instituições ligadas à área visual. Destaco o curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão, o “Cursão”⁹, como é popularmente conhecido pelos professores, cursistas e estudantes do IBC.

Concomitantemente à realização do Cursão, era também aluna do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial¹⁰ na Universidade Cândido Mendes – UNICAM, buscando continuidade e aprofundamento no estudo da pessoa com deficiência visual. Como trabalho final, na monografia *A Importância da Estimulação Precoce na*

⁶ Disciplina oferecida no quarto período do curso e ministrada na época pelo Prof. Marcio Berbat.

⁷ O setor de Estimulação Precoce, hoje denominado Educação Precoce, realiza atendimento a crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, com deficiência visual, associada ou não a outras deficiências.

⁸ Por exemplo, o curso de Baixa Visão na Educação Infantil e o curso de Estimulação Precoce no IBC; e o curso de Braille oferecido pela ONG – *Rompendo Barreiras*, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, em 2011.

⁹ Este curso foi oferecido pelo Instituto anualmente até o ano de 2012. Sua última edição, da qual fiz parte como aluna, totalizava uma carga horária de 510 horas/aula. O curso era inteiramente gratuito para professores de todo Brasil, com atividades teóricas e práticas relacionadas à deficiência visual. O IBC oferecia alojamento para cursistas de outros estados.

¹⁰ Pós-graduação *Lato Sensu* que tem por objetivo a especialização de profissionais da área da Educação, com conhecimentos teórico-práticos adequados para o atendimento Educacional Especializado a pessoas com necessidades especiais, sejam elas com deficiência física, intelectual, altas habilidades ou transtornos de desenvolvimento. Fonte: <http://www.ucam.edu.br>. Capturado em 17/08/2016.

criança deficiente Visual procurou refletir sobre a importância da Estimulação Precoce para a criança com idade entre zero e quatro anos com deficiência visual.

Aprovada no concurso público da Prefeitura do Rio de Janeiro como professora do Ensino Fundamental, em 2013, finalmente estava em sala de aula, porém sem desistir do IBC. No ano seguinte lá estava no tão almejado Instituto, após concurso público, para o cargo de Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT)¹¹.

Como professora do Instituto, observei que em alguns de seus setores não existem professores notadamente cegos, enquanto em outros, estão presentes docentes cegos, com baixa visão e videntes¹², como é o caso do setor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, despertando algumas indagações. Sempre foi assim? E por quê? Quais os pré-requisitos para a inserção de professor (a)s cego(a)s no quadro docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental do IBC?

Desta forma, os conhecimentos adquiridos nos diversos cursos mencionados e a experiência acumulada na vivência com os professores deficientes visuais, além das questões surgidas, foram preponderantes para continuidade de meus estudos em nível de Mestrado¹³. A opção de investigar a trajetória das docentes cegas e não incluindo, neste caso, as de baixa visão, apesar de ambos os conceitos estarem caracterizados como deficiência visual, decorre pelos motivos já expostos.

O problema que a pesquisa visou abordar se estruturou da seguinte forma: Como se deu o processo de inserção e permanência das professoras cegas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Instituto Benjamin Constant, considerando se tratar de uma instituição secular que tem um discurso de abrigar; educar; atender e acolher pessoas com

¹¹Plano de Carreiras de Magistério Federal, conforme a Lei 11.784 de 2008. O EBTT é designação dada ao Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Sobre essa sigla foram abrigados professores de Escola Infantil (pré-escola fundamental), professores de Ensino Fundamental, professores de Colégios Militares, professores de Colégios de Aplicação, professores de Escolas Técnicas Agrícolas, professores de Escolas Técnicas, professores de CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica), professores de IFET (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia).

¹²Termo comumente utilizado no IBC para designar pessoas que enxergam.

¹³ As atividades desenvolvidas no curso de Mestrado em Educação, com ênfase nas leituras e discussões realizadas no Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (NEPHEB), contribuíram para a definição do foco de pesquisa. O NEPHEB registrado como grupo no diretório de Pesquisa do CNPq, foi fundado em 2002 como NEB – Núcleo de Estudos em Educação Brasileira (NEB), pelas professoras Angela Maria de Souza Martins e Nailda Marinho da Costa. Atualmente, alguns professores desse Núcleo integram a linha de pesquisa: Políticas, História e Cultura em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. Fonte: <https://nepheb.wordpress.com/>. Capturado em 24/04/2017.

deficiência visual (cegas e com baixa visão), e que, até os dias atuais, é reconhecida como centro de referência em nível nacional e internacional na área da visão. A partir disso, a hipótese de pesquisa era de que as professoras entrevistadas reconheçam o Instituto Benjamin Constant como uma instituição que oferece possibilidades de exercício no magistério para elas.

Atualmente, o público do IBC é bastante heterogêneo, pois esse Instituto atende crianças desde a Educação Precoce até adultos reabilitandos¹⁴, que perderam sua visão após a vida adulta. Possui uma escola, capacita profissionais na área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas.

Existem alguns Programas com grande destaque, como é o caso do Programa e Atendimento e Apoio à Pessoa Surdo-Cega, inserido na Divisão de Reabilitação e Encaminhamento para o trabalho (DRT), vinculado ao Departamento Médico e Reabilitação (DMR); o Programa Esportivo de Alto Rendimento (PA), ligado a Coordenação de Esporte, vinculado ao Departamento Médico e Reabilitação, visando a participação dos alunos, ex-alunos e atletas de fora do IBC, em competições, regionais, nacionais e internacionais; o Departamento Médico e Reabilitação, com clínica oftalmológica para o atendimento a toda população, atendimento cirúrgico e residência médica.

Pela multiplicidade de enfoques, o IBC apresenta-se hoje com enorme potencial para pesquisas, desse modo, conforme a problemática apresentada para a pesquisa proposta, temos como **objetivo geral**:

- ✓ Conhecer o processo de inserção e permanência das professoras com deficiência visual no quadro docente do Instituto Benjamin Constant nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente as professoras cegas lotadas no Departamento de Educação.

Como **objetivos específicos**:

- ✓ Identificar se na formação do quadro docente do Instituto Benjamin Constant, na sua origem, havia professoras cegas;

¹⁴Pessoa adulta que perdeu a visão total ou parcialmente e encontra-se em processo de adaptação à nova condição e recuperação das suas atividades diárias.

- ✓ Buscar a trajetória de formação e profissional das professoras participantes entrevistadas com deficiência visual atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental do IBC;
- ✓ Averiguar como foi o processo de ingresso e inserção das professoras participantes no IBC;
- ✓ Analisar a atuação das professoras participantes da pesquisa, considerando estratégias de permanência dessas docentes na instituição.

A temática sobre a história da profissão docente já é estudada há tempos e conta com um bom acervo de publicações, todavia sobre a história da profissão docente de professoras deficientes visuais atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, carece de maior investigação.

E nessa dinâmica social o(a) professor(a) tem papel fundamental, uma vez que junto com seus(suas) alunos(as) protagonizam a possibilidade de mudanças sociais, principalmente em uma sociedade como a nossa, que é plural e ao mesmo tempo extremamente desigual. Boto afirma que

Existe a demanda particular por direitos de minorias, consideradas excluídas ou, no mínimo, prejudicadas no tecido social: **mulheres**, negros, índios, homossexuais, imigrantes, crianças, idosos e **pessoas com deficiências** (2005, p.786, grifos nossos).

Questões como essas, que trazem à tona as concepções da inclusão social, servem para a melhor compreensão da realidade educacional e social, e, com isso, suscitam a possibilidade de mudanças efetivas através do diálogo para o reconhecimento, compreensão e respeito de modos diversos de ser e estar na escola e na sociedade.

Atuo como professora vidente no IBC, e tive a oportunidade de ser aluna de professoras com deficiência visual – cegas, as quais me instigaram a conhecer um pouco mais de suas trajetórias de profissão docente, que penso, não estão desarticuladas de suas histórias de vida.

Pensamos que os resultados dessa pesquisa contribuem para a reflexão sobre o protagonismo e o lugar das professoras cegas no Instituto Benjamin Constant, oportunizando conhecer suas trajetórias de vida, e nelas, a construção da identidade profissional. Uma temática pouco abordada que pode contribuir com a história da profissão docente, e mais

especificamente, para a história das professoras com deficiência visual. Além de proporcionar reflexão a partir do diálogo com uma instituição que tem se reinventado, mantendo-se desde a época do império até hoje como referência na área da deficiência visual.

2. Justificativa e relevância

A escolha do Instituto Benjamin Constant como campo para a pesquisa e de professoras cegas nele atuantes no magistério se justifica, entre outros motivos, por ser o IBC uma instituição educativa voltada para o atendimento de pessoas com deficiência visual, que ainda hoje possui em seu quadro docente, um quantitativo expressivo de professores deficientes visuais atuantes.

Para justificar mais ainda esse estudo, um momento de suma importância é a etapa de “estado da arte” ou também chamado de “revisão de literatura”. Isso diz respeito ao levantamento feito por parte do pesquisador sobre as produções acadêmicas pertinentes ao tema de investigação. Nesta perspectiva, foram feitas buscas no acervo do Instituto Benjamin Constant: <http://acervo.ibc.gov.br>; no banco de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: <http://bancodeteses.capes.gov.br>; e no SCIELO – Scientific Electronic Library Online – <http://www.scielo.br>

Para as buscas foram aplicadas as palavras-chave: *Instituto Benjamin Constant*; *professores com deficiência visual*; *docentes do Instituto Benjamin Constant*; *professoras cegas*. No acervo do IBC foram encontrados trinta e nove trabalhos, dentre eles, uma tese, quatro dissertações e duas monografias, sendo o restante do material composto por livros, áudios (DVD E CDs) e filmagens. Três trabalhos merecem destaque por contribuírem com a pesquisa proposta: (1) a dissertação de Mestrado intitulada¹⁵ *O Instituto Benjamin Constant: análise da proposta de qualificação profissional na área da deficiência visual na perspectiva dos professores*, defendida em 2013 por Kelli Teixeira da Silva; (2) a tese de Doutorado *Os cegos no Rio de Janeiro do Segundo Reinado começo da República*,¹⁶

¹⁵Defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, São Leopoldo-RS, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Rosane Maria Kreuzburg Molina.

¹⁶Defendida na Universidade Federal Fluminense – Instituto de Ciência Humanas e Filosofia, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª Martha Campos Abreu.

defendida por Maurício Zeni em 2005; e (3) o artigo intitulado *Contanto a história do IBC através de alguns de seus regimentos*, de Hercen Torres Hildebrandt, publicado na *Revista Benjamin Constant*, de 2004.¹⁷

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o descritor *Instituto Benjamin Constant* cinquenta e três trabalhos foram encontrados sem a utilização de filtro. Desse quantitativo, realizando buscas com os filtros como tempo de publicação (2007 e 2017), título, área de conhecimento, nome do Programa e resumo foram encontrados cinco trabalhos, sendo duas teses e três dissertações. Com o descritor *professor com deficiência visual*, com e sem filtro, foram encontrados dois trabalhos; com o descritor *docentes do Instituto Benjamin Constant*, não foi encontrado nenhum trabalho; com o descritor *professoras cegas*, na busca simples, três trabalhos e com filtro, dois trabalhos. Dentre os trabalhos, cinco se destacam: Duas delas já mencionadas, a tese de Zeni (2005) e a dissertação de Silva (2013); a dissertação intitulada *Cegueira e preconceito: a percepção dos professores cegos do Instituto Benjamin Constant* foi defendida em 2016 por Carla Maria de Souza¹⁸; a dissertação *Políticas públicas e formação docente na área da deficiência visual: narrativas de professoras egressas dos cursos do Instituto Benjamin Constant*, defendida em 2015, por Elise de Melo Borba Ferreira¹⁹; e a dissertação *De alunos a Professores: trajetória docente no Instituto Benjamin Constant*, defendida por Cristiane Vales Maciel, em 2016²⁰.

No Banco de Dados do SCIELO foram encontrados cinquenta e quatro trabalhos, sendo vinte e quatro usando o descritor *Instituto Benjamin Constant* e trinta com o descritor *Professor com deficiência visual*, e com os descritores *Docentes do IBC* e *Professoras cegas* não foram encontrados trabalhos. Desses trabalhos, destaca-se: (1) o artigo intitulado *Professor especializado na área da deficiência visual: os sentidos da voz*, de Denise Cintra

¹⁷Disponível em: www.ibc.gov.br. Capturado em 13/10/2016.

¹⁸ Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC – RIO, Rio de Janeiro – RJ, sob a orientação da Prof. Marcello Sorrentino e coorientação Profa. Dr^a Giovanna Marafon.

¹⁹ Defendida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá – UNESA, Rio de Janeiro – RJ, sob a orientação da Prof^a Dr^a. Wânia Regina Coutinho Gonzalez e co-orientação da Prof^a Dr^a. Inês Ferreira de Souza Bragança.

²⁰ Defendida no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ, Rio de Janeiro – RJ, sob a orientação da Prof^a Dr^a Miriam Waidenfel.

Villas Boas, Léslie Piccolotto Ferreira, Izabel Cristina Viola, publicado na *Revista Brasileira de Fonoaudiologia*, em 2012; e (2) o artigo *As principais causas de cegueira e baixa visão em escola para deficientes visuais*, de Abelardo Couto Junior e Lucas Azeredo Gonçalves de Oliveira, publicado no mesmo periódico, em 2016.

Após o levantamento dos trabalhos publicados, percebemos que o tema dessa dissertação se justifica, pois mesmo o IBC sendo um instituto secular, poucos trabalhos versam sobre as docentes cegas do Instituto, o que, de alguma forma, para essa pesquisa, já tem um significado. Privilegiar o estudo de mulheres atuantes no magistério dos anos iniciais Ensino Fundamental no Instituto Benjamin Constant busca o (re)conhecimento das docentes deficientes visuais como profissionais e como seres sociais que contribuem com a educação, “que elas têm uma história, da qual são também sujeitos ativo” (PINSKY, 2014).

3. Referencial teórico-metodológico: rumo às entrevistas

O método é sempre uma perspectiva de onde se parte, a qual permite pressentir a chegada a algum lugar. [...] embora não possa ser exclusivamente antes do caminho, ele aponta sua direção (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 27)

Nessa imersão de conhecimentos, descobertas, questionamentos, inquietações e de possíveis respostas, repousa o campo fértil para o (a) pesquisador (a) em formação, seja ele mestre ou doutor. Nesse sentido, Alda Judith Alves contribui quando dá dicas sobre o caminho de um pesquisador em formação e as expectativas sobre estes:

Uma vez que a tendência dominante é garantir aos mestres, uma iniciação à pesquisa, enquanto, dos doutores, espera-se uma formação que lhes permita futura atuação como pesquisadores autônomos (ALVES, 1992, p.58).

Pensando com Alves que estamos no processo de iniciação à pesquisa, pois se produz uma dissertação de mestrado, como metodologia adotamos os seguintes procedimentos: a pesquisa bibliográfica, e a pesquisa de campo baseada em pesquisa e documental e entrevista semiestruturada. Conforme Minayo, o que nos conforta sobre o trabalho de campo é “uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente” (2012, p.76). A escolha por essas palavras ocorreu por acreditarmos

que elas exprimem o que imaginamos ser um trabalho de campo na pesquisa – o mistério do novo, aquilo que se abre e traz curiosidade e motivação.

Nesse movimento, fomos então, em busca de fontes documentais como revistas, jornais, regimentos, regulamentos do IBC, informativos, periódicos, correspondência, fotografias, nos acervos físico e eletrônico do Instituto Benjamin Constant, do Arquivo Nacional, da Biblioteca Nacional, da Biblioteca do Ministério da Fazenda.

Para a realização da pesquisa no IBC – o cenário da pesquisa, tanto para o acesso as fontes documentais, quanto para a realização das entrevistas, foram necessárias várias etapas e autorizações. Importante sinalizar que, mesmo sendo funcionária da instituição, esse caminho não foi rápido e sequer simples, um aprendizado para a pesquisadora e uma informação para o leitor.

Nesse percurso, o acesso e a permissão ao cenário da pesquisa – o IBC foram obtidos no departamento especializado, o Centro de Estudos e Pesquisas do Instituto Benjamin Constant²¹ que se encontra vinculado a Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação.

Como orientação para a formalização da pesquisa, a aquisição final da Declaração de Anuência (ANEXO 1), e permissão de pesquisa (ANEXO 2), foram exigidos os seguintes documentos:

- Documento que ateste a vinculação do pesquisador a uma instituição de ensino e/ou pesquisa (carta de apresentação da pesquisadora pela orientadora). (ANEXO 3).
- Projeto de Pesquisa resumido e completo com cronograma;
- Formulário “Solicitação para Desenvolver Pesquisa Científica” preenchido, datado e assinado pelo responsável do projeto de pesquisa;
- Folha de rosto de cadastro de pesquisa na página da Plataforma Brasil;
- Cópia de RG e comprovante de residência.

²¹ O Centro de Estudos e Pesquisas do IBC, vinculado a Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação tem por objetivo o incentivo, a promoção e a divulgação de estudos e pesquisas voltados à temática da cegueira, baixa visão e surdo-cegueira. O inciso IV do artigo 34 do Decreto 7690 de 2012 prevê, dentre as competências do Instituto Benjamin Constant, a promoção, a realização e a divulgação de estudos e pesquisas nos campos pedagógico, psicossocial, oftalmológico, de prevenção das causas da cegueira, de integração e reintegração de pessoas cegas e de visão reduzida à comunidade. Fonte: www.ibc.gov.br Capturado em 31 de julho de 2017

Ainda com o compromisso que no final da pesquisa será necessário entregar uma cópia em tinta e outra digitalizada²² ao Instituto, o que consideramos justo, pois desta forma estamos contribuindo não só com a divulgação de um trabalho sobre docentes do IBC, mas também, disponibilizando o acesso, de forma democrática, aos deficientes visuais e videntes.

A solicitação do cadastro de pesquisa na Plataforma Brasil²³ está diretamente relacionada com a questão da ética nesta pesquisa instituída pela Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que ampara através de diretrizes e normas regulamentadoras, pesquisas envolvendo seres humanos, visando salvaguardar os direitos, a segurança, a dignidade e o bem-estar do participante da pesquisa. A preocupação com as questões éticas dentro da ciência, principalmente nas áreas biomédicas, foi regulamentada a partir dos anos 1990. Tinha como finalidade a proteção do objeto da pesquisa e para tal necessitava de um amparo legal. O CNS, instância vinculada ao Ministério de Saúde, criou resoluções para regular o tema, sendo a de maior destaque a resolução 196/96 que determinava que todas as pesquisas que envolvessem seres humanos deveriam passar pela aprovação de um Comitê de Ética. Em 2012, essa resolução foi revista e substituída pela resolução 466/12.

A área das Ciências Humanas e Sociais estava balizada pela mesma Resolução, a 466/12, embora a área questione a forma de avaliação das pesquisas biomédicas como modelo para as Humanas, pois são práticas que se diferem nas relações entre os participantes. Isso fica evidente na própria resolução, que no artigo XIII. 3 estipula: “As especificidades éticas das pesquisas nas ciências sociais e humanas e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas serão contempladas em resolução complementar, dadas suas particularidades”. Portanto, esse artigo reconhece as

²²A nomenclatura “em tinta” é amplamente utilizada no IBC. Diz respeito a impressão em tinta. Já a cópia digitalizada é virtual, podendo ser por via de uma tela ou som. Neste caso, há privação de sensação tátil por parte do deficiente visual, isto é, perdem contato com a grafia da língua. Exemplos são os softwares específicos para leitura dos cegos e os livros em áudio.

²³ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP (Comitê de Ética em Pesquisa)/CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). Essa plataforma permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios – desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP. Desde 15 de janeiro de 2012, o registro de pesquisas envolvendo seres humanos passou a ser feito via Plataforma Brasil, substituindo o antigo modo de registro, via Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP). Essa mudança foi um importante passo para a transparência e agilidade no processo, pois sendo a apresentação de documentos pela internet, evita a tramitação de documentação via Correios. Fonte: http://portal2.saude.gov.br/sisnep/Menu_Principal.cfm . Capturado em 10/06/2018.

especificidades éticas das pesquisas, nas Ciências Humanas e Sociais, e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades, e, portanto, deveriam ter comitês próprios. Para além dessa discussão, em suas disposições preliminares, a resolução 466/12 explicita que:

A presente Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (2012).

Nessa direção, em 24 de maio de 2016 foi publicada a Resolução nº 510/16²⁴, do Conselho Nacional de Saúde, que regula a avaliação da ética em pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, um importante passo na garantia de uma avaliação da ética nos procedimentos de pesquisa considerando as especificidades dessa área de saber.

Neste sentido, como essa pesquisa envolveu seres humanos, no caso, professoras cegas atuantes no Instituto Benjamin Constant, foi necessário que a participante (professora entrevistada) assinasse o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE* (APÊNDICE 1). Este documento esclarece à professora entrevistada sobre o tipo de participação, os riscos e benefícios, os procedimentos do pesquisador no momento da entrevista, quanto ao sigilo e a privacidade da participante, entre outras informações necessárias.

Considerando o percurso percorrido pela pesquisadora e a posse desse instrumento – o TCLE, por parte das professoras participantes, a pesquisadora ouviu por meio de entrevistas semiestruturadas professoras, notadamente cegas, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant, na perspectiva da História do Tempo Presente, utilizando como metodologia a História Oral, tendo em vista que na História do Tempo Presente, o tempo presente se refere “a um passado atual ou em permanente processo de atualização. Está inscrito nas experiências analisadas e intervém nas projeções de futuro elaboradas por sujeitos ou comunidades” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p.25). E nessa

²⁴ Em 24 de maio de 2016, é publicada no Diário Oficial da União nº 98, seção 2. Em seu Art 2º adotam-se os seguintes termos e definições – XIII – participante da pesquisa: indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e também, quando couber, de assentimento, nas formas descritas nesta resolução. Fonte: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Capturado em 10.06.2018

perspectiva, a abordagem metodológica da história oral se ocupa de interpretar as ações dos sujeitos, suas relações frente à realidade vivida e não se preocupa em quantificar.

O entrelaçamento entre as fontes documentais e os resultados das entrevistas possibilitou a reflexão aliada à base teórica da pesquisa. Neste caso, os estudos de Erving Goffman (1988), Alessandro Portelli (2010); Marieta Ferreira (2013), Gilberta Jannuzzi (2006), Marcos José Mazzotta (2005), Maurício Zeni (1997, 2005), Verena Alberti (2013); Maria da Glória de Souza Almeida (2011); Lucília Delgado (2013), entre outros, contribuíram para nossas reflexões.

O presente texto dissertativo está estruturado da seguinte forma, além dessa parte introdutória. No primeiro capítulo tratamos da criação e constituição do corpo docente do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje IBC, apresentando os primeiros professores. Para isso, analisamos documentos como regimentos; regulamentos e legislações.

No segundo capítulo procuramos traçar um perfil das docentes participantes, trazendo as trajetórias de escolarização e profissional até o ingresso no Instituto, enfim, buscamos conhecer nossas professoras participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo discutimos o processo de ingresso e inserção dessas professoras no corpo docente do IBC nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o porquê da escolha do Instituto como local de trabalho. Para isso, além da análise das entrevistas, consultamos os editais dos concursos públicos, que nossas entrevistadas participaram.

No quarto capítulo procuramos conhecer o “lugar” ocupado por essas professoras dentro da instituição, analisando suas atuações e práticas pedagógicas e as estratégias de permanência dessas docentes na instituição; além de questões que surgiram no curso da pesquisa, como o posicionamento das professoras em relação ao sistema Braille; da atuação do professor cego e vidente; a presença/ausência docente masculina nos anos iniciais do EF no Instituto. E por fim, algumas palavras para conclusão.

Cabe ressaltar que, a definição do formato da dissertação foi ocorrendo durante processo de pesquisa. Desta forma, considerando estarmos tratando de professoras cegas no IBC, e impulsionadas pelas suas falas, entendemos que fosse relevante voltar ao passado para “encontrar” no momento de criação do Instituto seus professores – cegos e videntes. Portanto, é sob a égide do passado que iniciaremos o capítulo I.

CAPÍTULO I – PROFESSOR (A)S CEGO (A)S NO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS (1854)

Eu acho que aquela fase inicial, até a oitava série, que agora é o nono ano, até você ter os conceitos básicos, ela é fundamental, que você tenha turmas menores, que você tenha professores cegos, não precisa ser só professores cegos, mas é importante que você tenha um espelho (P3, 2017).

Iniciamos esse capítulo com as palavras ditas por uma das professoras participantes da pesquisa, que exprimem uma questão que estava presente no século XIX, quando da criação e constituição do corpo docente do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje IBC, em 1854, e que permanece até os dias atuais. Para ensinar a cegos, é fundamental que o professor também seja cego? A professora (P3) deixa claro que não necessariamente os alunos cegos tenham durante toda a sua vida escolar professores cegos, mas que os tenham pelo menos durante o Ensino Fundamental, se não todos, pelo menos em parte.

Na tese de Doutorado *Os cegos no Rio de Janeiro do Segundo Reinado começo da República*, defendida por Maurício Zeni em 2005, ex-aluno e ex-professor cego do Instituto Benjamim Constant, o autor convida o leitor a viajar numa história sobre a vida dos deficientes visuais, na época, denominados cegos, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o período entre o Segundo Reinado e início da República. Ao elaborar sua reflexão sobre os cegos e a cegueira, e de que forma o pensamento sobre os deficientes era tratado no imaginário da sociedade, Zeni traz a questão sobre “a importância de cegos ensinarem cegos” discutida por Xavier Sigaud, primeiro Diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual IBC, “talvez influenciado por José Álvares de Azevedo” (ZENI, 2005, p.145), o professor cego idealizador do Imperial Instituto.

Então, consideramos importante voltar no tempo para encontrar na origem do Instituto, seus professores cegos e videntes.

Cabe ressaltar que, para a construção deste capítulo foram consultados documentos como o Regulamento Provisório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, datado à época da fundação, de 17 de setembro de 1854 e o Regimento Interno, de 18 de dezembro de 1854; documentos oficiais que trazem as primeiras referências sobre a presença de professores cegos no corpo docente do IBC. O artigo intitulado *Contando a história do IBC através de alguns de seus regimentos*, de Hercen Torres Hildebrandt, de 2004, que apresenta uma

abordagem histórica do IBC através de alguns de seus regimentos, desde a época da sua fundação²⁵. E ainda o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Côte, de 17 de fevereiro de 1854, constituído como “instrumento normativo crucial ao estabelecer um conjunto de normas e regras para o recrutamento e exercício docente, nas escolas públicas e particulares” (GONDRA, 2008, 174).

Sabemos que todo documento carrega em si algo de instigante, que traz uma determinada finalidade de quem o criou e particularidades da época que foi produzido, juntamente com outras épocas em que foi manipulado. Uma mistura contínua de passado e presente, que se mantém vivo, “o documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente” (LE GOFF, 2003, p.538).

Inicialmente é importante esclarecer que a escolarização para cegos representava uma mudança, uma nova possibilidade para a pessoa deficiente visual. Sua sistematização teve início no século XVIII, mais precisamente em 1784, com a criação em Paris, da primeira escola no mundo para cegos. Foi fundada por Valentin Haüy²⁶ e denominada *Institut Royal des Jeunes Aveugles de Paris* (Instituto Real de Jovens Cegos de Paris). Esse Instituto tinha como objetivo para os cegos, o reconhecimento de alguns caracteres em relevo e o preparo para atividades manuais.

Nesse Instituto viria a estudar o brasileiro José Álvares de Azevedo, cego de nascença, filho de Manoel Álvares de Azevedo. O primeiro é conhecido até hoje como o Patrono dos Cegos no Brasil.

²⁵Fonte: Revista *Benjamin Constant*, set./ 2004. Disponível em: www.ibr.gov.br. Capturado em 13/10/2016.

²⁶ Valentin Haüy foi professor do gabinete Acadêmico de Escrita e intérprete do Rei da França, falava e escrevia fluentemente dez línguas vivas, um “homem de letras”. Após assistir a um show com atores cegos de Paris, na feira de Saint Ovid, e presenciar a ridicularização dos deficientes por parte da plateia, resolveu dedicar-se a assistência e emancipação dos cegos. Promoveu inúmeras campanhas de sensibilização da sociedade, com a intenção de que fossem educados e pudessem ter uma integração profissional. Fonte: <https://www.avh.asso.fr/fr/lassociation/notre-histoire>. Capturado em 26/03/2018.

1.1 O Imperial Instituto dos Meninos Cegos: o sonho de um professor cego – José Álvares de Azevedo e seu colaborador – o médico Xavier Sigaud

Azevedo foi um moço excepcional, que embora pouco se demorasse na terra, deixou de sua passagem um sulco luminoso cujo brilho eterno é um fanal que nos guia a todos (MACHADO, 2003).

A primeira tentativa de implantação de um sistema de educação para os cegos no Brasil tem sua origem no período regencial (1831 a 1840), com um Projeto de Lei, de 29 de agosto de 1835, do deputado Cornélio Ferreira França. Este parlamentar apresenta à Assembléia Legislativa uma proposta que tinha como objetivo a oferta de ensino para surdos e cegos na capital do Império e nas capitais das províncias. Todavia, “o governo brasileiro estava sob o comando político do conservador Diego Antônio Feijó, que simplesmente mandou arquivar o projeto de lei”. (MELLO e MACHADO, 2017, p.29).

Desta forma, somente dezenove anos depois esse projeto se tornaria realidade, com a fundação da primeira escola para cegos (1854), e posteriormente, quase três anos depois, a primeira escola para surdos (1856). Assim são criados o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, atualmente Instituto Benjamin Constant; e o *Colégio Nacional de Surdos-Mudos*, em seguida batizado de *Instituto dos Surdos-Mudos* e atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES²⁷. Duas importantes instituições que iriam atender os “desvalidos”.

Nesse processo, no que cabe a educação dos cegos, vale destacar que em 14 de dezembro de 1850, quando José Álvares de Azevedo retorna ao Brasil, após seis anos de estudo em Paris, onde se apropriou do que viria a ser o método revolucionário de leitura e escrita para deficientes visuais, o Sistema Braille também denominado *Código Braille*, por ter sido inventado pelo francês Louis Braille em 1827 e utilizado até os dias atuais, foi que

²⁷No seu percurso de quase dois séculos, esse Instituto respondeu por outras denominações, sendo que a mudança mais significativa deu-se no ano de 1957, que foi a substituição da palavra “Mudo” pela palavra “Educação”. Essa mudança refletia o ideário de modernização da década de 1950, no Brasil, no qual o Instituto, e suas discussões sobre educação de surdos, também estava inscrito. O Instituto em sua fundação, 1856, denominava-se *Colégio Nacional para Surdos-Mudos*, em 1857 passa a se chamar *Instituto Imperial para Surdos-Mudos* e no ano seguinte, *Imperial Instituto para Surdos-Mudos*. Com essa denominação permanece até 1865, quando passa para *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*. Na década seguinte, mais precisamente em 1874, é alterada para *Instituto dos Surdos-Mudos*, permanecendo até 1890, quando passa a ser chamado de *Instituto Nacional de Surdos-Mudos*. Finalmente, em 1957, sua denominação é novamente alterada, passando para *Instituto Nacional de Educação de Surdos*, permanecendo até os dias atuais (INES, 2008).

uma segunda tentativa de se criar uma escola para cegos alcançou êxito. O retorno de Azevedo “trazia um recado da civilização: os cegos eram educáveis” (ZENI, 2005, p. 109). Este idealista da educação dos cegos no Brasil foi “o primeiro a exercer, na cidade do Rio de Janeiro, a função de professor cego” (LEMOS 2003, p.31).



IMAGEM 1

José Álvares de Azevedo (1834-1854)²⁸
Patrono dos Cegos no Brasil

Abrimos esse texto com a frase do professor Aires Matta Machado, ex-aluno do Instituto Benjamin Constant, filósofo e consagrado escritor das letras brasileiras, sobre o professor José Álvares de Azevedo que aqui cabe repetir. Diz Machado, de forma poética: “Azevedo foi um moço excepcional, que embora pouco se demorasse na terra, deixou de sua passagem um sulco luminoso cujo brilho eterno é um fonal que nos guia a todos” (MACHADO *apud* LEMOS, 2003, p.32).

José Álvares de Azevedo foi pioneiro, missionário e idealizador do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nos moldes da escola de cegos de Paris. Aos dez anos de idade,²⁹ ingressou como aluno no *Institut Royal des Jeunes Aveugles de Paris*, permanecendo até os dezesseis anos de idade. Quando regressou ao Brasil, conheceu o médico José Francisco

²⁸Fonte: <http://principo.org/o-instituto-benjamin-constant-e-o-sistema-braille-jonir-bechar.html>. Capturado em 26/03/2018.

²⁹ Importante esclarecer que nas fontes pesquisadas não há consenso em relação à idade em que Azevedo, de fato, ingressou no Instituto de Paris. Algumas apontam que foi com nove anos de idade, em outras com dez anos, porém, todas indicam que permaneceu por lá durante seis anos.

Xavier Sigaud, que viria a ser seu grande amigo, seu conselheiro e talvez o mais importante colaborador para a criação de um Instituto de Cegos no Brasil.

O professor cego José Álvares de Azevedo, começou a ensinar o Sistema Braille a outras pessoas cegas, simultaneamente, também atuava como professor de História no colégio do Barão de Tautphoeus³⁰, além de escrever artigos nos jornais do Rio de Janeiro, entre eles o *Diário do Rio de Janeiro*. Também nesse período começou a ministrar aulas à filha do Dr. Xavier Sigaud, Adèle Marie Louise Sigaud, cega aos 13 anos³¹, e primeira mulher cega a aprender o Sistema Braille no Brasil e primeira professora cega brasileira a ensinar pelo método Braille.

A aproximação do médico e do professor contribuiria para a realização do sonho de José Álvares de Azevedo, a criação da primeira escola para cegos na capital do Império. Sigaud, empenhado na criação da nova instituição, possivelmente motivado pela condição de sua filha cega, Adèle, e pela aprendizagem do Braille por ela, prontificou-se a apresentar o professor ao Imperador D. Pedro II, de quem era médico particular.

Os rápidos progressos de Adélia Sigaud fizeram com que ele [Xavier Sigaud], então médico da Câmara Imperial, apresentasse Azevedo ao Imperador que, de pronto, se interessou pelo projeto da criação da escola para cego (ZENI, 1997, p.87).

Além do idealismo de Azevedo, sobre essa aproximação com o Imperador, via apresentação de Sigaud, achamos que repousa em Adèle Sigaud, a jovem cega e filha do Dr. Xavier Sigaud um dos motivos que levaram a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Perguntamo-nos, será que se Sigaud não tivesse uma filha cega, todo esse empenho dele teria acontecido? Acreditamos que, de fato, a comprovação de que Adèle foi instruída

³⁰ Joseph Herman, o Barão de Tautphoeus, de origem alemã, nascido na Bavária, em 22 de setembro de 1812 e falecido no Rio de Janeiro, a 27 de fevereiro de 1890. Formado em Direito pela Universidade de Munique, chegou ao Rio de Janeiro em 1842, tendo sido forçado a expatriar-se da Baviera por motivos políticos. Um educador reconhecido no período Imperial Brasileiro, considerado por muitos como um “grande humanista”. Foi professor catedrático do Colégio Pedro II, onde lecionou as cátedras de Alemão, Grego e História, fundou e dirigiu outras instituições de ensino no município da Corte e em várias outras cidades. Em 1851, associando-se a Joaquim José Lamprêia de Sá Camelo adquiriram o Colégio Curiação, à Rua do Lavradio n. 53 D, o Colégio Barão de Tautphoeus. Fonte: <https://ihgb.org.br/pesquisa/arquivo/iconografia/item/72352-bar%C3%A3o-de-tautphoeus,-1810-1890-busto,-de-frente,-bigode,-barba.html>. Capturado em 12.06.2018.

³¹ Há divergência sobre a idade em que Adèle Sigaud ficou cega. Algumas fontes apontam que a filha de Xavier Sigaud ficou cega aos treze anos de idade, enquanto outras com quinze anos.

pelo novo método de pontos e adquiriu avanços foi determinante para que seu pai investisse no sonho do professor cego, Azevedo. Mais adiante dedicaremos uma seção para investigação dessa importante personagem – Adèle Sigaud.

Na ocasião dessa reunião, que teria acontecido em 1851, Álvares de Azevedo demonstrou ao Imperador o processo de leitura e escrita através do tato, provando que se poderia educar um deficiente visual, o que teria levado o Imperador a proferir a frase *A cegueira já quase não é uma desgraça*.

O Imperador sugeriu então a Azevedo e Sigaud que subscrevessem requerimento ao Presidente do Conselho de Ministros do Império, solicitando a criação, na província do Rio de Janeiro, de uma escola especializada no ensino de cegos (IBC, 2007). Mesmo antes de recebida a aprovação para a criação da escola, o Ministro de Estado e Secretário dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz providenciou o aluguel de um prédio no qual iria funcionar o Instituto, assim como a aquisição de material apropriado, em Paris, para o funcionamento da nova escola.

Em 15 de dezembro de 1853, o Dr. Sigaud e José Álvares de Azevedo enviam ao Ministro Couto Ferraz um relatório detalhado sobre uma possível casa para a instalação do Imperial Instituto.

Exmo Sr.

Temos a honra de participar a V. Exa., cumprindo as ordens suas, fomos visitar a **casa sita no Morro da Saúde do lado da Gamboa**, a qual outrora pertenceu à **família Faro e que se acha hoje em poder do Sr. Ferreira e irmãos[...]** V. Exa., havendo nos dito que era preciso escolher uma casa que fosse capaz de acomodar 30 alunos, julgamos que a casa do Sr. Ferreira preenche o fim desejado[...] a projetada instituição dos jovens cegos e apressamo-nos a levar ao conhecimento ilustrado de V. Exa., esse nosso parecer, deixando ao arbítrio de V. Exa., decidir como for conveniente (SIGAUD; AZEVEDO, 1853, grifos nossos)³².

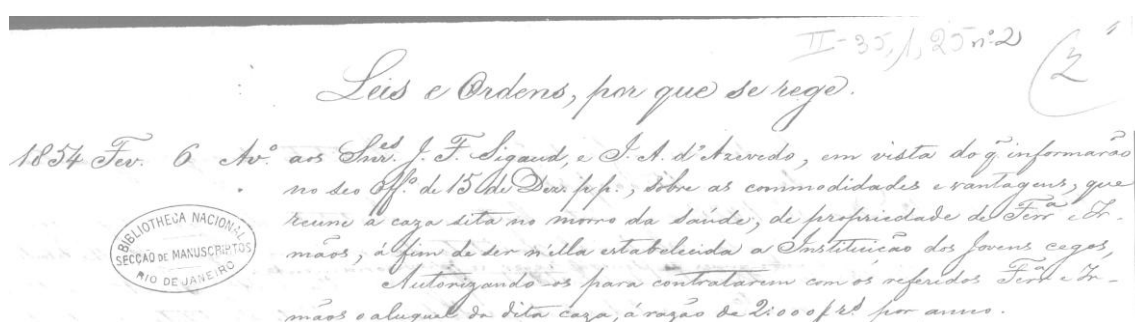
Nesse documento, para justificar a escolha, Sigaud e Azevedo dão inúmeros detalhes sobre a casa e seu entorno, como sendo uma casa sobre a “fralda do morro”³³ em ponto elevado, arejada e protegida das tempestades do sudoeste, por conta da sua colocação em

³² Fonte: **Revista Benjamin Constant**. Descrição dos prédios ocupados pelo Instituto Benjamin Constant, set./2014, p.17-18 (Revista comemorativa de 150 anos do Instituto Benjamin Constant).

³³ Sopé ou base do morro

relação ao terreno. Dá detalhes sobre a quantidade de cômodos já sugerindo possíveis acomodações “sua distribuição interna abrange uma larga superfície repartida em 8 salas, 1 oratório, 4 grandes salas e 1 comprida varanda ou sala de jantar [...] na parte de cima, o sótão rodeado de pequenos quartos, lugar que pode muito bem servir para uma enfermaria” (SIGAUD e AZEVEDO, 1853)³⁴.

Desse modo, em 06 de fevereiro de 1854, autoriza o Ministro Couto Ferraz o aluguel da casa.



Fragmento do documento, datado de 06 de fevereiro de 1854, assinado pelo Ministro Couto Ferraz, que autoriza o aluguel de uma casa no morro da Saúde para o estabelecido do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, além de constar em seu texto, o valor destinado ao aluguel, na razão de 2.000 réis por ano. Acervo: Biblioteca Nacional (BN), seção de manuscritos.

Segue abaixo transcrição do teor do documento em sua forma original

Leis e Ordens, por que se rege

1854 Fev 6 Av^o aos Snr^{es} J . F. Sigaud, e J. A. d’Azevedo, em vista do q̃ informarão no seo off^o de 15 de Dez. [...], sobre as commodidades e vantagens, que reúne a caza sita no morro da Saúde, de propriedade de Ferr^a e Irmãos , à fim de ser n’ella estabelecida a Instituição dos jovens cegos,

Autorizando-os para contratarem com os referidos Ferr^a e Irmãos, o aluguel da dita caza, à razão de 2.000[...] por anno.

Assim, em 1854, foi estabelecido o Imperial Instituto dos Meninos Cegos³⁵, em uma casa no “bairro da Saúde do lado da Gamboa”. Em sua fundação, o prédio chamava-se

³⁴ Fonte: **Revista Benjamin Constant**. Descrição dos prédios ocupados pelo Instituto Benjamin Constant, set./2014, p.17-18 (Revista comemorativa de 150 anos do Instituto Benjamin Constant).

³⁵ Ao longo de sua história, a instituição mudou de endereço e de nome. Em 1864 foi transferido para a Praça da Aclamação n^o 17, hoje Praça da República. Após a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, passou a se denominar *Instituto dos Meninos Cegos*, pelo Decreto n^o 9 de 21 de novembro de 1889; a

chácara das Latadas e pertenceu ao Barão do Rio Bonito, localizava-se à Rua do Lazareto da Gamboa, n° 3, conforme publicado no *Jornal do Comércio*, de 18 de setembro de 1854, em reportagem sobre a inauguração do Imperial Instituto.

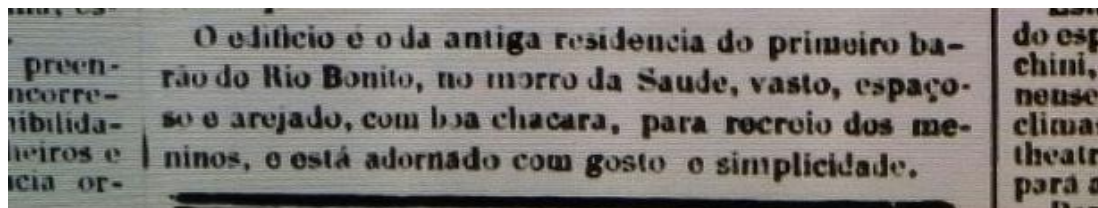


IMAGEM 2 – Fragmento de reportagem do *Jornal do Comércio*, de 18 de setembro de 1854
Acervo: Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional

Sobre o fato de a casa ter pertencido ao Barão do Rio Bonito³⁶, esclarecemos ser o Barão membro da família *Faro*, citada no relatório de Azevedo e Sigaud, de 1853, enviado ao Ministro Couto Ferraz. Entretanto, quando da aquisição do imóvel para instalação do Imperial Instituto, este já pertencia a “Ferreira e Irmãos”.

Portanto, a casa que outrora foi do Barão do Rio Bonito, no ato do aluguel do imóvel ao Imperial Instituto, já pertencia à família Ferreira, conforme documento de Couto Ferraz.

Alguns meses após a aquisição do imóvel, em 10 de setembro de 1854, com o Decreto n° 781, Art. 2° o governo estipula uma quantia para a fundação do Instituto.

seguir, *Instituto Nacional dos Cegos*, pelo decreto n° 193, de 30 de janeiro de 1890 e, finalmente, *Instituto Benjamin Constant*, pelo decreto n° 1.320, de 24 de janeiro de 1891, localizado no bairro da Urca, na Avenida Pasteur, 350, em homenagem ao seu terceiro diretor **Benjamin Constant Botelho de Magalhães** (1836-1891).

³⁶ **Joaquim José Pereira de Faro**, nascido em Braga, Portugal, comerciante de escravos, grande negociante, estabelecido na Rua dos Pescadores, diretor da Companhia de seguros Previdente, foi da Junta Administrativa da Caixa de Amortização e coronel do 1° Regimento de Infantaria da 2ª Linha do Exército. Fidalgo e Cavaleiro da Casa Imperial, Cavaleiro da Ordem de Cristo, Comendador da Imperial Ordem de Cristo. Em 1841, recebeu o título de **Barão do Rio Bonito**. Fonte: <http://www.museu-emigrantes.org/docs/titulados/barao%20de%20rio%20bonito.pdf>. Capturado em 29.05.2018.

Decreto N° 781- 10 de setembro de 1854³⁷

Autorisa o Governo a reformar as Secretarias d'Estado dos Negocios do Imperio, Justiça e Estrangeiros, e as Secretarias de Policia da Côrte e Provincia; bem como a despender as quantias, que se marcão, com a fundação de hum Instituto de cegos, com a construcção e reparos de edificios para os Seminarios Episcopaes, e com a creação de Faculdades Theologicas em dous dos actuaes Seminarios Episcopaes.

Hei por bem Sancconar, e Mandar que se execute a Resolução seguinte da Assembléa Geral Legislativa.

Art. 2º Fica do mesmo modo autorizado:

§ 2º **A despender quinze contos de réis com a fundação de hum Instituto de cegos;** quarenta contos de réis com construcções e reparos de edificios para os Seminarios Episcopaes; e quinze contos de réis com a creação de Faculdades Theologicas em dous dos actuaes Seminarios Episcopaes.

Assim, no Brasil, em 12 de setembro de 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Dessa forma, o sonho de José Alvarez de Azevedo, ganha concretude, sendo o Imperial Instituto dos Meninos Cegos colocado em funcionamento.

O Regulamento Provisório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, aprovado pelo Decreto 1.428 de 12 de setembro de 1854³⁸, pelo Imperador D. Pedro II, foi composto por 43 artigos e cinco capítulos, tratando da criação da instituição, das primeiras regras, finalidades e composição de pessoal do Instituto.

Em seu primeiro capítulo, no Art. 2º, orienta que o Instituto será dirigido por um diretor subordinado ao Ministro Couto Ferraz. Assim, o cargo de Diretor é estabelecido, sendo nomeados provisoriamente o Diretor Dr. José Francisco Xavier Sigaud, confirmando o Aviso de 10 de março de 1854, e como Comissário do governo para a inspeção do Instituto, o Conselheiro de Estado Miguel Calmon du Pin e Almeida, Visconde de Abrantes. Conforme image a seguir:

³⁷ Mantivemos a escrita original.

³⁸ <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 26/03/2018.

I. 35, 1, 25.

Director

Criado pelo Art. 2º do Regul. de 12 de Set. de 1854, mandado executar pelo Dec. n.º 1.428, da mesma data.

Deve morar no Estabelecimento, de onde só poderá sair em horas, em que sua presença ali não seja indispensável (art. 10)

Os vencimentos de uma Tabela aprovada por Dec., e uma vez fixados definitivamente, só poderão ser alterados por Lei (art. 43)

1854 Set. 23 Dec. n.º 1.434. Fixa a gratificação anual do Director (além de outros) em 1.600 rês

| Nomes | Nomeações | Vencimentos | Tit.ºs autorizaç. | Observações. |
|----------------------|------------------|-------------------|---------------------------|--------------|
| J.º Francisco Sigaud | N.º 10 Mar. 1854 | Gratif. 1.600 rês | Dec. n.º 1.428 23 de 1854 | |

Incumbido provisoriamente da direção e inspeção deste estabelecimento, além do encargo das funções de médico



Documento de criação do cargo de Diretor, 1854.

Acervo: Hemeroteca digital BN

Abaixo a transcrição do teor do documento na sua forma original.

Director

Criado pelo Art. 2º do Regul. de 12 de Set. de 1854, mandado executar pelo Dec. n.º 1.428, da mesma data.

Deve morar no estabelecimento, de onde só poderá sair em horas, em que sua presença ali não seja indispensável (art. 10)

Os vencimentos constarão de uma tabela aprovada por decreto, e uma vez fixados definitivamente, só poderão ser alterados por lei (art. 43).

1854 Set. 23 Dec. n.º 1.434. Fixa a gratificação anual do Director (além de outros) em 1.600 reis.

Nomes: José Francisco Sigaud. Incumbido provisoriamente da direção e inspeção deste estabelecimento, além do encargo das funções de médico

Av.º 10 Mar. 1854 Gratif. 1.600 réis Dec n.º 1.434. 23 Set 1854

Como médico da Corte Imperial, Xavier Sigaud³⁹ se destacaria na área de Saúde, isso lhe garantiria sua inserção na educação acumulando as funções de médico e Diretor da primeira escola para cegos brasileira – o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

³⁹O médico da Corte Imperial, o Dr. Xavier Sigaud obteve amplo destaque na medicina, com várias frentes de trabalho na área da saúde, destacou-se como um dos fundadores da Academia Nacional de Medicina. Sua



IMAGEM 3
José Francisco Xavier Sigaud (1796-1856)⁴⁰

O primeiro professor cego do Instituto teria sido José Álvares de Azevedo que chegou a ser nomeado pelo Ministro Couto Ferraz, mas não tomou posse. A importância desse professor para a instituição foi de tamanha ordem, que desde a sua fundação o Imperador ordenou que se usasse somente o método Braille que, como vimos foi apresentado por ele a sua Majestade, trazido de Paris pelo mestre para alfabetizar pessoas cegas. Conforme disposto no art. 33 do Regulamento provisório.

Art. 33. Seguir-se-ha no Instituto, até nova ordem do Governo, o methodo de pontos salientes de Mr. Luiz Braille, adoptado pelo Instituto de Paris.

Acervo: Hemeroteca digital BN

carreira médica se consolidou no Rio de Janeiro, assim como as atividades editoriais, iniciadas em parceria com um compatriota, o livreiro Pierre Plancher, que veio a se tornar amigo e sócio. Foi o principal colaborador do periódico editado por Plancher, *Spectador Brasileiro*, sendo relevantes as contribuições de Sigaud e Plancher para o desenvolvimento da imprensa no Brasil, tanto no Primeiro Reinado quanto no período Regencial. A vasta obra científica de Sigaud muito contribuiu para a organização da medicina no início do século XIX. Como destaque, em 1827, a fundação do *Jornal do Commercio* e o pioneirismo no gênero do periodismo médico-científico, cujo marco inicial foi *O propagador das sciencias medicas ou Annaes de medicina, cirurgia e pharmacia para o Império do Brazil e nações estrangeiras*, que circulou no Rio de Janeiro, entre 1827 e 1828 (FERREIRA, 2009), o primeiro jornal a incluir temas sobre farmácia.

⁴⁰ Fonte: http://www.anm.org.br/conteudo_view.asp?id=484. Capturado em 23/11/2017.

Diferente do que ocorreu na própria escola que o preparou – o Instituto de Paris, onde houve certa resistência à introdução do método Braille, pois lá se praticava outro método, de relevo das palavras – o de Valentin Haüy⁴¹ – fundador do Instituto, no Brasil o sistema Braille foi logo adotado na instituição para cegos.

Com a casa alugada e a verba para fundação, já em funcionamento e com direção provisória de responsabilidade do Dr. Xavier Sigaud, a solenidade pública de inauguração oficial do Imperial Instituto dos Meninos Cegos aconteceu em 17 de setembro de 1854, com a presença do Imperador e das mais altas autoridades da Corte. De acordo com a citada reportagem do Jornal do Comércio, nesse momento solene aconteceu um discurso do Dr. Sigaud em homenagem ao amigo falecido, o professor José Álvares de Azevedo, uma visita ao Instituto pelas autoridades e por fim o canto do Hino Nacional pelos alunos cegos, já devidamente uniformizados.

⁴¹ O processo de leitura criado, experimentado e desenvolvido por Valentin Haüy consistia na impressão em relevo das letras comuns, valendo-se de tipos metálicos especialmente produzidos, de tamanho bem superior ao normalmente usado nas tipografias. Em folhas espessas de papel umedecido, era possível obterem-se letras capazes de serem reconhecidas pelo tato. A leitura era lenta e os livros tinham dimensões exageradas: a página era de cerca de 25 cm de largura e 45 cm de altura; o livro pesava 4,5 kg, aproximadamente. Comprovava-se, contudo, a possibilidade de serem os cegos educados e de se tornarem cidadãos produtivos. Não havia condições de praticarem a escrita individual, pois dependeriam de usar todos os equipamentos de uma tipografia

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=m%C3%A9todo+escrita+valantin+haüy&oq=m%C3%A9todo+escrita+valantin+haüy&aqs=chrome..69i57j25396j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Capturado em 21/05/2018.

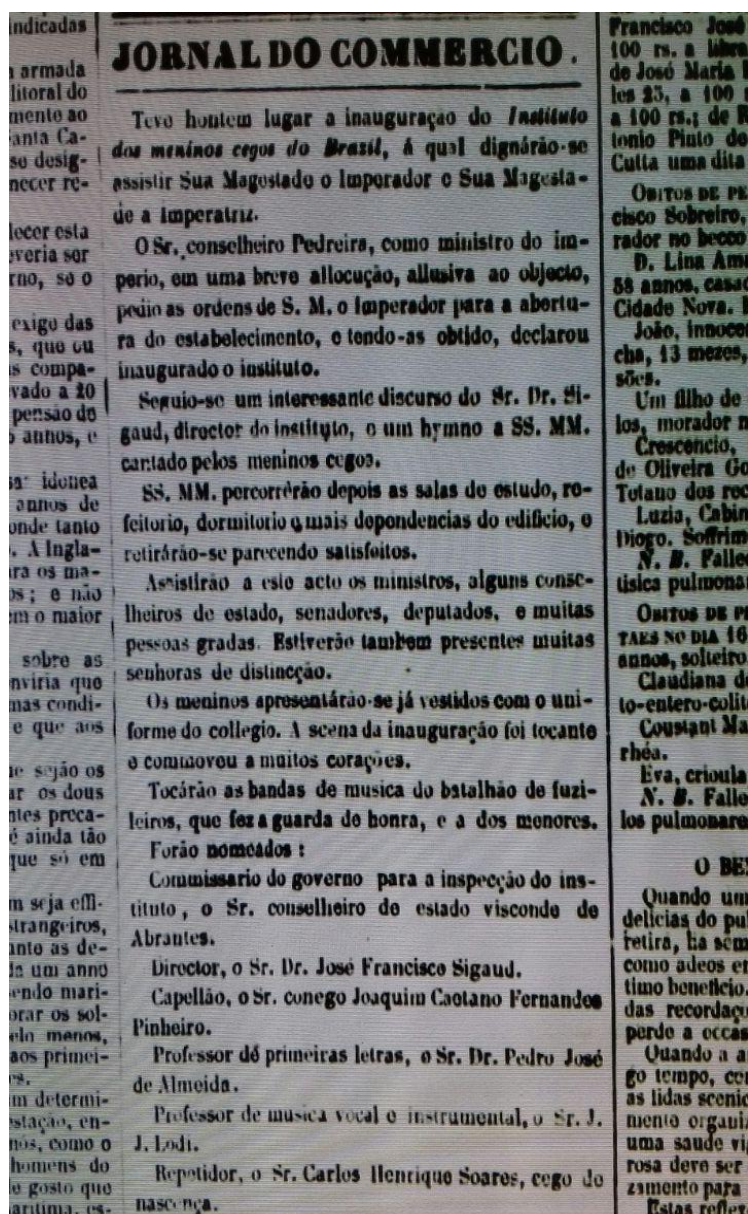


IMAGEM 4 – Notícia sobre a solenidade de inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, publicada no *Jornal do Comércio* de 18 de setembro de 1854.

Edição 00259. Acervo: Hemeroteca digital BN

Embora a reportagem não dê destaque ao fato, apesar dos esforços extremos para criação da instituição seu idealizador, o professor José Álvares de Azevedo faleceu seis meses antes, em 17 de março de 1854, aos vinte anos de idade, vítima de “um abscesso por congestão que se abriu na parte superior da coxa esquerda, debaixo do ligamento de Poupart”⁴², segundo diagnóstico de Sigaud (IBC, 2007, p.78).

⁴²Também conhecido como *ligamento inguinal*, corresponde “a banda fibrosa que forma a borda inferior da aponeurose do músculo oblíquo externo no osso coxal, localizada entre a espinha ilíaca ântero-superior na parte lateral e o tubérculo do púbis no lado medial”. Fonte: http://dic.idiomamedico.net/ligamento_de_Poupart

O Dr. Xavier Sigaud, Diretor da instituição, homenageou o amigo José Álvarez de Azevedo ao discursar na inauguração do Instituto

A primeira ideia lhe pertence; a fundação de um estabelecimento para educar seus companheiros de infortúnio com os mesmos desvelos que ele tinha recebido do Instituto de Paris; era o incessante objeto de seus pensamentos, ou algo de suas esperanças. Deus não permitiu que ele gozasse de seu triunfo, e impos-me a penosa tarefa de chorá-lo, e de vir trazer as minhas lágrimas e o meu amargo pesar aos pés do trono de V. M. como justo tributo de afeto e de reconhecimento. (SIGAUD, 1854)

A fala de Sigaud demonstra que o objetivo primeiro de Azevedo era o que ele já tinha conseguido como pessoa cega – a educação. E a forma seria com a criação de uma escola para cegos no Brasil, que oferecesse vagas em âmbito nacional.

Se José Álvares de Azevedo, idealizador do Instituto, não participou da solenidade de inauguração, sua pupila e primeira professora do Instituto, Adèle Marie Louise Sigaud, a filha cega do Diretor, esteve presente prestigiando o ato, representando de certa forma seu professor falecido.

Apesar de o Instituto ser considerado um marco na história dos deficientes visuais, nasce em meio a opiniões controversas, pois muitos acreditavam ser um “depósito de cegos” (SOUZA, 2016, p.26). A fala do Diretor, o Dr. Xavier Sigaud, proferida por ocasião da inauguração do Instituto, não só homenageou o professor e amigo falecido, como também, em acordo com o regulamento provisório, reforça a instituição como uma “casa de educação”, uma escola.

O Instituto tem por fim educar meninos cegos e prepará-los segundo sua capacidade individual, para o exercício de uma arte, de um ofício, de uma profissão liberal. **É, pois uma casa de educação e não um asilo, e muito menos um hospício;** uma tríplice especialidade: música, trabalho, ciência, eis o que constitui sua organização especial (SIGAUD *apud* JORNAL DO COMÉRCIO⁴³, 1854).

Capturado em 21/05/2018. Sobre a real causa da morte de Azevedo, pairam dúvidas, algumas fontes indicam que foi por tuberculose e outras por um abscesso na coxa.

⁴³Fonte:http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_04&PagFis=7534&Pesq=imperial%20instituto%20dos%20meninos%20cegos . Capturado em 22/05/2018.

A força da expressão “não um asilo e muito menos um hospício”, demonstra que o Diretor e médico da instituição, tinha uma preocupação em esclarecer o propósito maior da instituição, a *educação* e o *ensino*, com tríplice especialidade: música; trabalho e ciência para os alunos cegos, como queria o professor e amigo.

No que cabe ao Diretor do Instituto, o Regulamento Provisório dispensa seis artigos que vão tratar de suas atribuições e competências.

CAPITULO II.

Das funções do Director e dos mais empregados.

Art. 5.º Ao Director compete — a inspecção do Instituto, e cumpre-lhe velar em que os meninos confiados á sua guarda sejam tratados com desvelo, a fim de nada lhes faltar no que he concernente, tanto á sua educação, como ao ensino, e á charidade, que para com elles se deve observar.

Art. 6.º São-lhe subordinados todos os empregados do Instituto, aos quaes dará as instrueções e as ordens necessarias para o bom desempenho das respectivas funcções.

Art. 7.º Visitará diariamente as aulas, salas de estudo, e enfermaria, dando conta mensalmente ao Governo do que occorrer.

Art. 8.º Presidirá á refeição dos alumnos, velando em que seja sã, e abundante.

Art. 9.º Assistirá com elles ás missas, que se celebrarem no estabelecimento, presidirá os exames nas epochas marcadas, e proporá ao Governo as medidas que lhe parecerem importantes á manutenção e progresso do Instituto.

Art. 10. O Director deverá morar no estabelecimento, donde só poderá ausentar-se em horas em que a sua presença alli não seja indispensavel.

Acervo: Hemeroteca digital BN

Considerando o discurso do Diretor, duas situações chamam a atenção no Art. 5º, quanto às competências do diretor. A primeira diz respeito às palavras *ensino* e *educação*, sendo o *ensino* referente à instrução primária e alguns ramos da instrução secundária, além do ensino de música e ofícios fabris, e *educação* relativa à educação moral e religiosa.⁴⁴

E a segunda situação faz referência à palavra “caridade“, ainda mantendo um modelo “caritativo” de assistência aos necessitados, ligada a tutela religiosa e uma alusão “as

⁴⁴ Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html> . Capturado em 23/05/2018.

instituições “asilo-escola” para “deficientes” – cegos, surdos, deficientes mentais, geralmente em regime de internato ou semi-internato. Sobre isso, Neres e Corrêa (2008) apontam que, o atendimento à pessoa com deficiência era caracterizado pela segregação em asilos que garantiam teto e alimentação. Serviam também de proteção à sociedade, na medida em que “isolava aqueles que incomodavam com suas condutas anti-sociais” (NERES E CORRÊA, 2008, p.156).

De acordo com essas autoras, já havia uma preocupação em criar estabelecimentos voltados à “educabilidade dos ‘idiotas’ e ‘deficientes’, com o objetivo de torná-los úteis à sociedade, ou seja, fazê-los produtivos (...) aprendendo os bons costumes e algum tipo de trabalho no estabelecimento especial chamado asilo-escola” (NERES; CORRÊA, 2008, p.158).

Para o Diretor Sigaud era importante que o Instituto fosse percebido como foi concebido por José Álvares de Azevedo, como escola, na perspectiva de sua formação europeia francesa e não como um asilo. Dessa forma, se diferenciando do que as autoridades competentes e instituições filantrópicas da Corte entendiam como “asilos”

uma forma de assistência social, mas também como medida de controle social, posto que, frequentemente, a população pobre e desassistida foi representada sob os adjetivos de “ arruaceira, capoeira e delinquente” . Deste modo, ao combinar rudimentos de instrução com aprendizagem profissional, assistiam, controlavam o mundo da “desordem” e, por tabela, ofereciam mão-de-obra minimamente disciplinada, qualificada e, sobretudo, farta e barata (GONDRA, 2008, p.108).

Em pleno século XIX, num momento de novas transformações, o Brasil bebia em fontes Europeias, se aproximando assim, dos países civilizados. Conforme Rodrigues (2010), o discurso era de que não se aniquilava mais ou abandonava a sorte os que por ventura nasciam com qualquer tipo de deformidade, como exemplo de Esparta⁴⁵, cujo

⁴⁵ Esparta foi uma proeminente cidade-Estado da Grécia Antiga, situada nas margens do rio Eurotas, na Lacônia – região do Peloponeso. Ela surgiu como uma entidade política em torno do século X a.C. Por volta de 650 a.C., a cidade passou a se tornar a referência militar dominante na Grécia Antiga. Assim, “as classes superiores transformaram a organização social de Esparta num acampamento militar e fizeram com que a sua *educação estimulasse as virtudes guerreiras*” (PONCE, 1998, p.40). O domínio militar era tão valorizado que “aos sete anos, o Estado apoderava-se do jovem espartano, e não mais abria mão dele.

De fato, até os quarenta e cinco anos pertencia ao exército ativo, e até aos sessenta, à reserva”. No caso das mulheres, como “também faziam parte desse exército e dirigiam um lar (...) elas se mantinham num nível não inferior ao do homem” (PONCE, 1998, p.41). Nessa lógica, não haveria espaço na sociedade espartana para crianças com nenhum tipo de “defeito”, buscava-se a perfeição e superioridade do corpo voltado para a luta.

princípio da educação⁴⁶ consistia na formação de bons soldados para o abastecimento do exército da cidade. Como também não se concebia mais que esses “deformados” fossem vistos como indivíduos castigados pela vontade divina, frutos de imoralidade dos homens. Nesse sentido, foi importante afirmar os propósitos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos conforme queria o professor Azevedo.

Porém, acreditamos que o educandário, apesar dos esforços de afirmação do Instituto como escola por parte de Azevedo e Sigaud, carregou por muito tempo o *status* de asilo de caridade. Sobre isso destacamos que , em 29 de junho de 1872, por ocasião da solenidade realizada no terreno doado pelo Imperador D. Pedro II, é plantada a “pedra fundamental” do edifício a ser construído na Praia da Saudade, que abrigaria a nova sede do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Nessa mesma ocasião, foi proferido um discurso sobre a grande construção:

Perpetuará essa grandiosa construção os nomes do Diretor do Instituto e do Ministro que lançaram a primeira pedra, do arquiteto, e o de D. Pedro II que **concedeu o terreno para esse magnífico palácio, que, dando asilo a 800 alunos de ambos os sexos, poderá competir com as melhores casas de educação dos cegos que existem; será um belo ornamento da Capital do Império, um templo enriquecido dos primores dárte, e régio e pomposo asilo de caridade** (REVISTA BENAMIN CONSTANT, 187, p.20 grifos nossos).

Demonstrando assim que, mesmo passadas quase duas décadas de funcionamento do Imperial Instituto, este ainda carregava a marca de uma instituição asilar, de cunho caritativo.

Chegava o século XIX, de novas concepções sobre os deficientes, que caminhava junto com novas propostas. Nesse sentido, Neres e Corrêa (2008) apontam que já que se vislumbrava a possibilidade de trabalho para essa população, era necessário que se pensasse em alternativas educacionais, visando tornar as pessoas com deficiência, educáveis e úteis à sociedade. E desta forma, tirar os deficientes do analfabetismo, condição naturalmente esperada para essas pessoas, e dar-lhes utilidade, por meio de um ofício. Sobre isso discorre

As novas relações de trabalho e o uso de máquinas que possibilitaram o fracionamento e a simplificação das tarefas laborais, marcando assim o estabelecimento de uma forma social, o capitalismo, **favoreceram dentre outras situações a incorporação da mão de obra** feminina, infantil e **dos deficientes** no processo produtivo (RODRIGUES, 2010, p.23, grifos nossos).

Para possuir a instrução elementar, a educação moral e religiosa e aprender pelo menos um ofício, essa mão de obra que se vislumbrava, era fundamental a presença de professores nas intuições educativas. Nesse sentido, José Álvares de Azevedo, o professor que “foi sem ter sido” encarnava perfeitamente esse lugar. Foi o primeiro professor da Instituição, era dele esse posto, mas o destino se encarregou de levá-lo antes mesmo de poder exercer seu cargo de primeiro professor no Imperial Instituto, falecendo alguns meses antes.

1.2 O corpo docente do Imperial Instituto dos Meninos Cegos nos dispositivos legais

Alguns meses antes da criação do Instituto, mais precisamente em 17 de fevereiro, pelo Decreto n. 1.331-A⁴⁷, o Ministro do Império Couto Ferraz – a quem o professor José Álvares de Azevedo e o médico Xavier Sigaud, a mando do Imperador, haviam enviado o requerimento para a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, aprova o “Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte”, conhecida como “Reforma Couto Ferraz” (SAVIANI, 2007, p.131).

De acordo com esse autor, o Regulamento dessa Reforma, é um documento composto de cinco títulos:

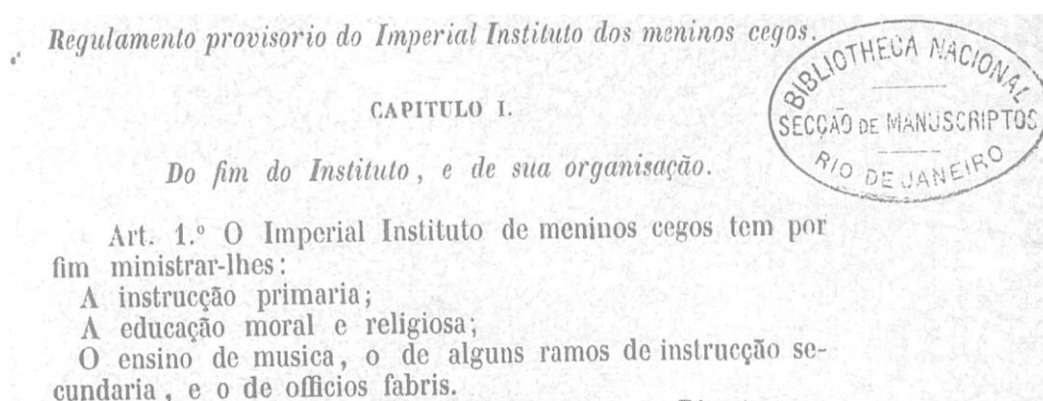
Os títulos primeiro, terceiro, quarto e quinto estão constituídos, cada um, por um único capítulo tratando, respectivamente, ‘da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de Instrução primária e secundária’, ‘da Instrução pública secundária’, ‘do ensino particular primário e secundário’ e **‘das faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares’**. Diferentemente, o título segundo, que trata ‘da instrução pública primária’, compõe-se de três capítulos versando respectivamente sobre as **‘condições para o magistério público; nomeação, demissão’, os ‘professores adjuntos;** substituição

⁴⁷ Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> . capturado em: 22/01/18.

nas escolas' e 'as escolas públicas; suas condições e regime' (SAVIANI, 2007, p.130, grifos nossos).

Como forma de organização de ensino, o Imperial Instituto seguiu o Regulamento da Reforma Couto Ferraz. Essa Reforma norteou o seu Regulamento Provisório, cabendo algumas análises comparativas entre um e outro documento legal.

Conforme o Regulamento Provisório de 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinha como propósito fundamental, a educação e instrução da pessoa cega, oferecendo possibilidades para que esta tivesse acesso ao Sistema Braille, assim como a preparação para ofícios.



Acervo: Hemeroteca digital BN

O art. 47, da Reforma Couto Ferraz, quanto ao ensino primário nas escolas públicas, orienta:

Art. 47. O ensino primário nas escolas públicas compreende:

- A instrução moral e religiosa
- A leitura e escrita

No Regulamento Provisório do Imperial Instituto, além da instrução primária, apontado em ambos os documentos legais, havia uma indicação para o ensino de música e a

instrução de um ofício fabril, demonstrando a preocupação com a formação dos cegos voltada para o trabalho, assim como o ensino de alguns ramos da instrução secundária⁴⁸.

No que concerne ao direito de todos frequentarem a escola, a reforma Couto Ferraz trazia como concepção as ideias iluministas de “derramamento de luzes” sobre todos os indivíduos do país, porém o fato é que esse “todos” correspondia aos “todos livres”, uma vez que os escravos, mesmo cegos, estavam expressamente proibidos de frequentar a escola. (SAVIANI, 2007) .

O Art. 69, do Capítulo III, da Reforma Couto Ferraz⁴⁹, em relação a não admissão de matrícula, dispõe:

| |
|--|
| <p>CAPITULO III</p> <p><i>Das escolas públicas; suas condições e regimento</i></p> <p>Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:</p> <p>§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.</p> <p>§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.</p> <p>§ 3º Os escravos.</p> |
|--|

Assim como na Reforma Couto Ferraz, o Regulamento Provisório do Imperial Instituto também deixa de fora os escravos (HILDEBRANDT,2004). No **terceiro capítulo**, com sete artigos, que versa sobre os alunos, quantitativo e regras de admissão, em seu Art. 25 determina que não poderão ser admitidos no Imperial Instituto, os escravos e alunos com menor idade de seis anos ou maior idade de quatorze anos.

⁴⁸ Nos dias atuais corresponderia ao Ensino Médio

⁴⁹ Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> .Capturado em 11/06/2018.

Art. 25. Não poderão ser também admittidos :
 1.º Os menores de 6 annos, e maiores de 14 ;
 2.º Os escravos.

Acervo: Hemeroteca digital BN

As ideias abolicionistas já circulavam no Brasil, porém somente em 1871, dezessete anos depois da inauguração do Imperial Instituto, seria assinada a primeira Lei abolicionista, a Lei do Ventre Livre⁵⁰ e mais dezessete anos para que fosse assinada a lei nº 3.353, a Lei Áurea, promulgada pela Princesa Imperial Regente, a Princesa Isabel, em 13 de maio de 1888, que extinguiu a escravidão no Brasil. Desse modo, os escravos cegos não poderiam estudar no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pois não eram cidadãos livres. Assim como em nenhuma outra escola, fossem cegos ou videntes.

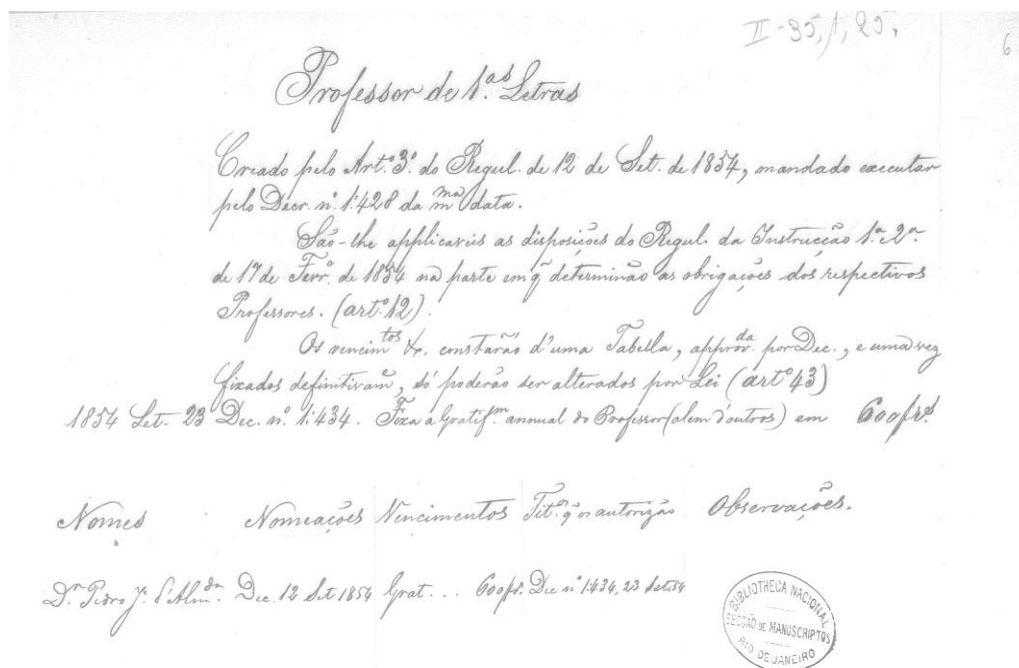
Quanto aos professores, o Art. 3º, do capítulo primeiro do Regulamento Provisório, define o quadro de pessoal, com referência aos primeiros cargos de docentes do Imperial Instituto, assim como o de capelão, de médico, de inspetores, de empregados e serventes.

Art. 3.º Terá desde já o seguinte pessoal :
 Hum professor de 1.ªs letras ;
 Hum de musica vocal e instrumental ;
 E os das artes mechanicas, que forem preferidas com
 attenção á idade, e aptidão dos alumnos ;
 Hum medico ;
 Hum Capellão ;
 Hum Inspector de alumnos por turma de dez meninos , e ,
 segundo o numero destes , os empregados e serventes que forem
 indispensaveis.

Acervo: Hemeroteca digital BN

⁵⁰ Aprovada em 28 de setembro de 1871, a Lei 2.040, também conhecida como Lei do Ventre Livre, foi a primeira lei abolicionista da História do Brasil. Em seu art. 1º declarava que “Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre” (BRASIL, 1871). Porém, o liberto deveria permanecer trabalhando na propriedade do senhor até 21 anos de idade. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm . Capturado em 11/06/2018.

O documento abaixo se refere à criação do cargo de Professor de 1^{as} Letras



Acervo: Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional⁵¹

Segue transcrição do conteúdo do documento em sua forma original

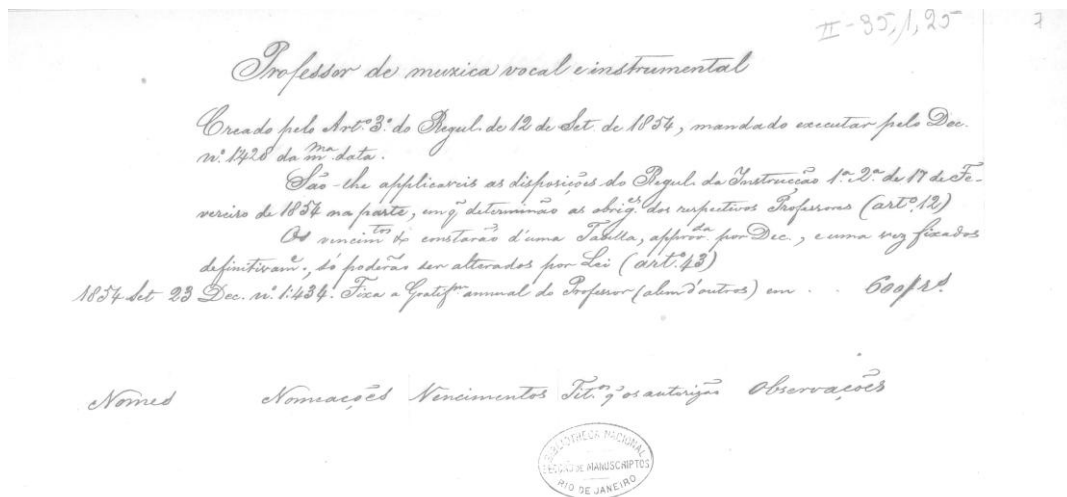
| |
|--|
| Professor de 1 ^{as} Letras |
| Creado pelo Art. 3º do Regul. de 12 de Set. de 1854, mandado executar pelo Decr. nº 1.428 da mma data. São-lhe applicaveis as disposições do Regul. da Instrucção 1ª e 2ª de 17 de Fevrº de 1854 na parte ~q determinarão as obrigações dos respectivos Professores. (artº.12). Os vencim ^{tos} s [...] constarão d'uma tabela , approv ^{da} por Dec ., e uma vez fixadas definitivam ^e , só poderão ser alteradas por lei (art.43) |
| 1854 Set.23 Dec. nº1.434. Fixa a Gratif. em annual do Professor (alem d'outros) em 600 [...] |
| Nomes Pedro Jº d'Alm ^{da} |
| Nomeações Dec12 Set 1854 |
| Vencimentos Grat... 600[...] |
| [...] os autorização Dec nº 1:434 23 set 54 |

Na análise do documento acima, constatamos que além da criação do cargo de professor de “primeiras letras”, há determinação do valor de remuneração anual do professor em 600 réis, só podendo ser alterada por lei, assim como o ordenamento para que sejam aplicadas as disposições do Regulamento de Instrução de 17 de fevereiro de 1854, a

⁵¹ Fonte: <http://memoria.bn.br/hdb/periodo.aspx>. Capturado em 12/12/17

Reforma Couto Ferraz, na parte que diz respeito às obrigações dos professores. Assim como aparece a nomeação do professor Pedro José de Almeida.

O documento abaixo se refere à criação do cargo de Professor de Música vocal e instrumental



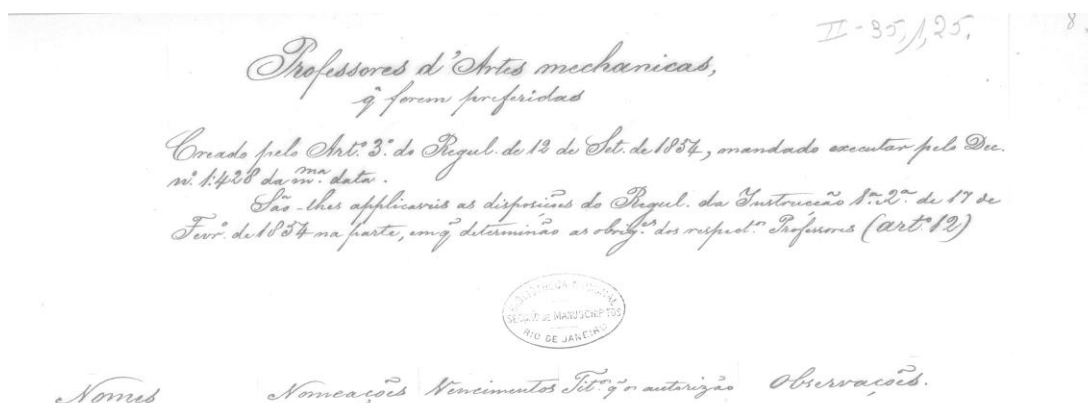
Acervo: Hemeroteca digital BN

Segue a transcrição do teor do documento em sua forma original

| Professor de música vocal instrumental |
|---|
| Criado pelo Art . 3º do Regul. de 12 de setembro de 1854, mandado executar pelo Dec. Nº 1.428 da mesma data. |
| São-lhe aplicáveis as disposições do Regul. da Instrução 1º 2º de 17 de fevereiro de 1854 na parte, em que determinarão as obrigações dos respectivos professores (art. 12). |
| Os vencimentos constarão de uma tabela, aprovada pelo Dec., e uma vez fixadas definitivamente, só poderão ser alterados por lei (artº 43) |
| 1854 set 23 Dec. Nº 1.434. Fixa a gratificação anual do professor (além de outros) em 600 réis. |

No documento percebemos que o valor da remuneração do professor de Artes Mecânicas é igual ao do professor de “primeiras letras”, indicando o mesmo valor dado a um e outro ensino.

O documento abaixo se refere à criação do cargo de Professor de Artes Mecânicas



Acervo: Hemeroteca digital BN

Segue transcrição do conteúdo do documento atualizado conforme normas vigentes da Língua Portuguesa.

Professores de Artes Mecânicas, que forem preferidas

Criado pelo Art 3º do Regul. de 12 de set. de 1854, mandado executar pelo Dec. nº 1.428 da mesma data.

São-lhes aplicáveis as disposições do Regul. da Instrução 1º 2º de 17 de fevereiro de 1854 na parte em que determinarão as obrigações dos respectivos professores (art.12)

No documento referente aos professores de Artes Mecânicas, não ficam estipulados os valores dos vencimentos assim como não há indicação do nome do professor, se diferenciando dos documentos anteriores, dos professores de primeiras letras e música.

O artigo seguinte, Art. 4º, determina que os professores serão designados de acordo com a necessidade da instituição.

Art. 4.º Opportunamente serão designados os professores que se tornarem necessarios á proporção que se for desenvolvendo o plano de estudos adiante declarado.

Acervo: Hemeroteca digital BN

No que diz respeito às funções e obrigações dos professores, esta será regida pela reforma Couto Ferraz. O Regimento Provisório do Instituto determina, em seu Art. 12, esta regra.

Art. 12. São-lhes applicaveis as disposições do Regulamento da Instrucção primaria e secundaria de 17 de Fevereiro deste anno, na parte em que determinão as obrigações dos respectivos professores.

Acervo: Hemeroteca digital BN

O Regimento Interno⁵², instituído pelo Aviso nº 212, de 18 de dezembro de 1854, no que diz respeito às incumbências do diretor da instituição, amplia o disposto no Regulamento Provisório, lhe dando mais poder sobre alunos e seus subordinados, entre eles, os professores.

⁵²Fonte:<http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854-d-pronto/decisoes1854pdf21-.pdf> . Capturado em 22/01/2018.

N.º 242. — Aviso de 18 de Dezembro de 1854. —
Mandando que se observe provisoriamente o Regimento interno dos Meninos cegos.

Sua Magestade o Imperador ha por bem que no Imperial Instituto de Meninos Cegos se observe provisoriamente o seguinte

Regimento Interno.

(271)

CAPITULO II.

Do Director.

Art. 3.º Além das attribuições conferidas pelo Regulamento de 12 de Setembro do corrente anno, ao Director incumbem:

§ 1.º Propor ao Ministro do Imperio a nomeação dos Repetidores e Inspectores dos alumnos.

§ 2.º Suspende-los com privação de vencimentos por 1 até 8 dias, dando logo conta ao Governo do motivo da suspensão.

§ 3.º Ajustar serventes, dentro do numero que lhe for prescripto, e despedi-los quando mal servirem.

§ 4.º Advertir os Professores e mais Empregados, que falarem ás suas obrigações, dando parte ao Governo das faltas mais graves, e das reincidencias.

§ 5.º Examinar os relatorios diarios dos Inspectores, ouvir as queixas dos Repetidores, e providenciar como lhe parecer acertado.

§ 6.º Aconselhar, reprehender, e punir os alumnos, segundo a gravidade das faltas que commetterem.

§ 7.º Propor ao Governo a despedida de qualquer alumno, cuja conservação no Instituto for incompativel com a disciplina do Estabelecimento.

§ 8.º Informar por escripto, de 3 em 3 mezes, sobre o procedimento, progresso e saude dos alumnos aos pais destes ou a quem suas vezes fizer.

§ 9.º Dirigir em geral todo o pessoal, e inspecionar o material do Instituto.

Acervo: Hemeroteca digital BN

Como disposto no art. 3º, § 4º desse dispositivo, cabe ao diretor advertir os professores e demais empregados, quanto às suas obrigações, informando ao Governo sobre possíveis infrações.

Também, no mesmo dispositivo aparecem questões como a nomeação de repetidores e inspetores de alunos (§ 1.º), assim como punições aos alunos (§ 6.º), inclusive com possível desligamento da instituição (§ 7.º).

O capítulo VI, *Dos Professores*, Art. 17, trata da substituição temporária de professores por Repetidores.

Art. 17. Serão substituídos, nos impedimentos temporários, uns pelos outros, ou pelos Repetidores, e na falta destes por quem o Director designar, com aprovação do Ministro do Imperio.

Acervo: Hemeroteca digital BN

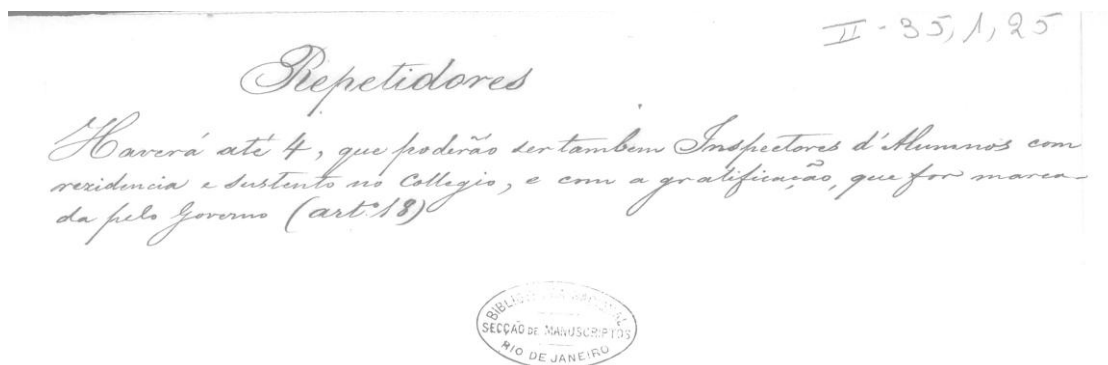
Esse mecanismo de formação “indireta”, por intermédio da contratação de alunos e repetidores, já estava previsto no Regulamento Provisório, quando em seu Capítulo Último, Disposições Gerais, Art.40 e 41 dispõem:

Art. 40 – O que durante o curso se houver distinguido será preferido para o cargo de Repetidor, e depois de 2 annos de exercício neste emprego para o de Professor do Instituto.

Art. 41 – Ainda quando esteja completo o numero de Repetidores, o Governo poderá mandar addir á essa classe, com o respectivo vencimento, os alumnos que por seu procedimento, talento, e estudo se reconhecer que são aproveitáveis para o magistério.

Cabe ressaltar que os Repetidores eram pessoas que trabalhavam junto aos professores, geralmente aspirantes ao magistério, que tinham como função principal, repetir as lições do dia anterior aos alunos cegos.

Abaixo parte do documento oficial que estipula o número de até quatro repetidores e a condição para o cargo.



Acervo: Hemeroteca digital BN

Transcrição do documento em sua forma original

Haverá até 4, que poderão ser também Inspectores d'Alunos com residência e sustento no Collegio, e com a gratificação, que for nomeada pelo governo (artº 18).

Na análise percebemos que existe a possibilidade de o inspetor também vir a ser um repetidor, assim como os repetidores podem se tornar professores.

A prescrição de que os repetidores com 2 anos de exercício passassem à categoria de professores nunca foi cumprida, até porque se mostrou inexecutável, já que o reduzido número de alunos não propiciou a necessidade de mais de um professor para cada matéria. (ZENI, 2005, p.144)

Essa política que o Instituto dos cegos adotou, de formação dos professores na prática, de certa forma, se apresenta como reflexo das medidas da Reforma Couto Ferraz, pois, “no que se refere à formação de professores [...] já se havia manifestado cético em relação à Escola Normal [...] tendo fechado a Escola Normal em Niterói” (SAVIANI, 2007, p.133).

Conforme esse autor, Couto Ferraz defendia que as Escolas Normais eram pouco eficientes e muito onerosas, além de formarem uma quantidade insignificante de alunos. “Por isso já antecipara na província do Rio de Janeiro a solução adotada no Regulamento de 1854: a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos. A ideia pedagógica aí presente era a formação na prática” (SAVIANI, 2007, p.133).

Quanto aos professores do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, é importante destacar que nenhum dos artigos que compõem o Regulamento provisório faz referência específica à contratação de professores (as) cego (as) ou vidente. Em 08 de dezembro de 1853, Azevedo e Sigaud enviam ao Ministro Couto Ferraz, uma lista de materiais necessários ao início das aulas, como livros, um aparelho especial, hoje denominada de *reglete* e um ponteiro, hoje *punção*. No mesmo documento, aproveitaram para informar que já existiam no

Rio de Janeiro pessoas capacitadas para desempenhar convenientemente o fim desejado, pois elas se comprometem ensinar a leitura e escrita em pontos, as línguas portuguesa e francesa, a aritmética, o catecismo, a geografia, a história e **sobretudo a música, a arte indispensável numa**

instituição de cegos (AZEVEDO; SIGAUD *apud* ZENI, 2005, p.111, grifos nossos).

Pelo discurso, o Instituto contou com “professores capacitados” para a função, sem ficar muito claro a forma que se deu essa capacitação.

É oportuno lembrar que nessa época vigorava a Reforma Couto Ferraz, de 17 de fevereiro de 1854, que aprova o Regulamento para a reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, portanto não havia cursos regulares para formação de professores para a educação de cegos, a formação destes ocorria na prática.

Apesar da “especialidade” da educação dos cegos, os professores do Instituto não receberam qualquer formação especial, **mesmo quando não fossem cegos**, até porque não havia qualquer dispositivo obrigando-os a aprender o sistema Braille (ZENI, 2005, p.142, grifos nossos).

Sobre esse tema, nos documentos legais que nortearam a fundação do Imperial Instituto, em nenhum especifica outra forma de capacitação para professores, independente da condição visual, que evidentemente seria na prática. Contavam com o desenvolvimento e formação de alunos cegos, para que no futuro se tornassem aptos à docência.

Entretanto, para as atividades manuais, os docentes viriam de fora, segundo o relatório enviado ao Ministro Couto Ferraz por Azevedo e Sigaud, em dezembro de 1853.

Por ora nosso parecer é que seria bastante mandar vir **dois professores, um cego** que servisse para ensinar tornear, a fazer cestos e outras obras manuais. **Uma será também cega que se incumba de dar lições práticas de costura, de bordar, de tear franjas**, trabalhos aos quais costuma dedicar-se as jovens discípulas da instituição da Europa e do norte da América (AZEVEDO e SIGAUD *apud* ZENI, 2005, p.111, grifos nossos).

A declaração de Azevedo e Sigaud não menciona a contratação de professores videntes, somente se refere a professores cegos. A referência a “professora cega”, para dar lições de costura, bordar e tear franjas, demonstra que o Imperial Instituto contaria com a presença de alunas, oferecendo ensinamentos próprios para elas. O que de certo modo marca uma diferença em relação a outras instituições educativas e asilares, oferecendo a coeducação ao aceitar meninos e meninas, o que era incomum para a época. Mesmo que de forma separada, e com plano de estudos “adequados” a um e outro sexo. No fim do ano da

sua inauguração, 1854, o Instituto contava com onze alunos, nove meninos e duas meninas, a despeito do que dizia o Regulamento de 1854, que afirmava ser o Instituto um internato masculino. (GONDRA, 2008).

Relevante destacar que, apesar de a proposta mencionar que a incumbência da professora cega seriam as lições de costura, bordados e do tear, na realidade Adèle Sigaud, a primeira professora cega do Instituto vai ensinar lições de gramática, de canto, de piano e de harmonion, demonstrando assim sua preparação para a função, relacionamos a isso o fato de ter tido como preceptor, Álvares de Azevedo, que seria o primeiro professor da instituição.

1.3 Identificando os primeiros professores

Retomamos, neste momento, a fala de (P3) apresentada como epígrafe deste capítulo, que suscitou a seguinte questão: Para ensinar a cegos, é fundamental que o professor também seja cego?

A presença de professores cegos e videntes, conforme nomenclatura utilizada atualmente, no IBC, era uma questão posta no século XIX. Em nenhum desses documentos oficiais, o Regulamento Provisório e o Regimento Interno que nortearam a primeira e segunda gestão do Imperial Instituto, se encontra alguma exigência em relação à condição visual dos professores que deveriam compor o quadro docente da instituição. Porém, essa discussão ocorrerá entre os dois primeiros diretores.

Sobre isso Zeni explicita que “embora Sigaud defendesse a importância de cegos ensinarem para cegos, talvez influenciado por José Álvares de Azevedo, esta maneira de pensar parece ter tido importância muito relativa, até porque Claudio Luiz a ela se contrapôs” (ZENI, 2005, 145). Esse segundo diretor do Imperial Instituto não se preocupava com a questão do ensino, representado neste caso, em professor cego ensina aluno cego, sua preocupação era de ordem mais prática, econômica, pois mandar vir de fora [Europa] professores cegos, sairia muito mais caro do que capacitar professores no Brasil.

Embora passados mais de cento e sessenta anos de funcionamento do Instituto, sobre a questão de quem deve ensinar a aluno cego, nas mesmas “águas” de Azevedo, navegam ainda as reflexões de algumas das professoras participantes entrevistadas, como P3, P4 e P5. Embora com outra perspectiva, há uma defesa, por parte delas, a favor de professor cego

ensinar aluno cego, por acreditarem no exemplo, no espelhamento que podem representar para o aluno cego, pelo menos até o Ensino Fundamental.

Para elas, estamos fazendo alusão a indivíduos que têm mais chance de se compreenderem, e às suas dificuldades, por partilharem algo em comum – a falta de visão:

Eu procuro ser marcante na vida deles, procuro passar coisas boas para eles, não só do currículo, mas da vida[...] eu acho que o professor cego acaba sendo meio que um espelho mais completo para o aluno (P5)

Sobre ser esse “espelho mais completo”, (P5) entende que, para o aluno, é importante que a professora seja percebida para além da docência, considerando outras possibilidades de trabalho, as experiências de vida, a trajetória acadêmica, de forma mais ampla “você pode ser isso, pode ser aquilo, olha antes de eu ser professora, já fiz isso, já fiz aquilo [...] porque aí ele pode se ver em outras profissões, em outras situações, caso ele não opte pelo magistério” (P5). E para isso, para essa cumplicidade, segundo (P5) “você precisa ser para essa pessoa, alguém confiável, porque a criança, adolescente, até o adulto, ele fica na sua mão, assim, muito vulnerável”. Talvez esse seja o maior exemplo para ser passado de professor para aluno.

Para (P4) esse ensino de professor cego para aluno cego remete a uma situação que vai além do espelhamento, traz uma questão de pertencimento de um grupo “a criança deve ter convívio com crianças iguais a ela [...] e com professores também, cegos como ela, para se sentir normal, não ser o diferente dentro do grupo”.

Na criação do Imperial Instituto, a presença dos professores cegos e videntes foi preponderante para a consolidação da primeira escola especializada no atendimento à pessoa cega no país.

A reportagem publicada no Jornal do Comércio sobre a inauguração do Imperial Instituto, também apresenta o pessoal nomeado para compor a instituição.

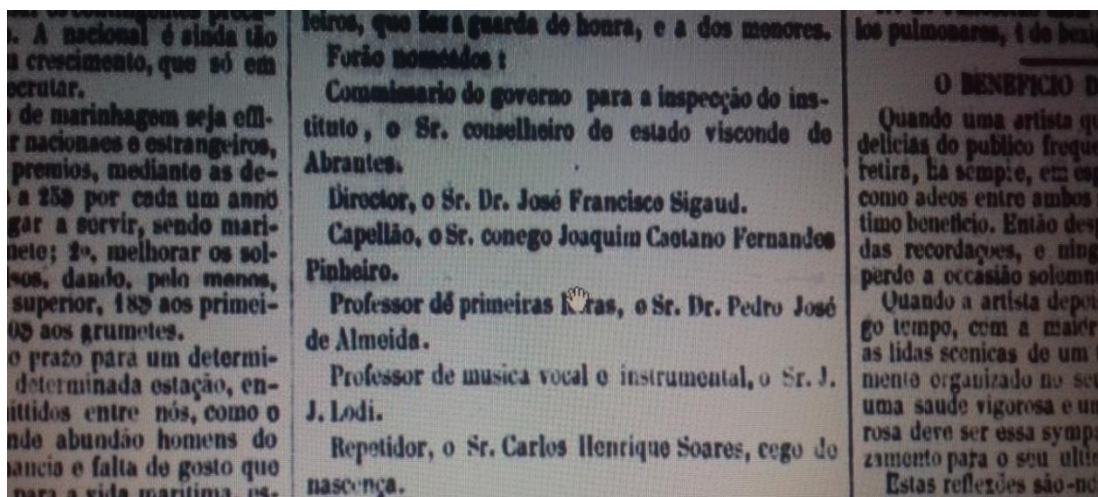


IMAGEM 5 – Trecho da reportagem do publicada no *Jornal do Comércio*, de 18 de setembro de 1854. Edição 00259. Acervo: Hemeroteca da BN⁵³

Como podemos ler, inicialmente são nomeados o Conselheiro de Estado, Visconde de Abrantes⁵⁴; o Diretor, José Francisco Sigaud; o Capelão, o Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro. E ainda o corpo docente formado pelo professor de Primeiras Letras, Dr. Pedro José de Almeida; o professor de música vocal e instrumental, Joaquim José Lodi e o Repetidor, Carlos Henrique Soares, para o qual a reportagem destaca ser cego de nascença. Embora, entre os professores indicados também há outros professores com essa condição visual.

Apesar de o cargo de professor de Artes Mecânicas fazer parte da organização e do Plano de Estudos do Imperial Instituto, a reportagem não menciona nenhum professor para essa cadeira.

A reportagem não menciona ainda a filha do Diretor, a professora Adèle Sigaud, que fará parte do quadro docente desde o início, porém só será nomeada na gestão do segundo Diretor, o Dr. Claudio Luiz da Costa

É importante destacar que a gestão do primeiro diretor, Dr. José Francisco Xavier Sigaud (1854-1856), pode ser considerado um período de “**instalação**” do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e a gestão do segundo diretor, Dr. Claudio Luiz Costa (1856-1869), também médico, período de “**consolidação**” (ZENI, 2005, p.170, grifos do autor).

⁵³Fonte: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_04&pasta=ano%20185&pesq=imperial%20instituto%20dos%20meninos%20cegos. Capturado em 23/01/2018.

⁵⁴ Conselheiro de Estado Miguel Calmon du Pin e Almeida, denominado Visconde de Abrantes.

Dr. Xavier Sigaud permaneceu, durante dois anos, como diretor do Imperial Instituto, só saindo por motivo de seu falecimento. Sua contribuição para a fundação da instituição é inquestionável, pois esteve à frente de todas as ações, juntamente com Álvares de Azevedo no que concerne a criação do educandário. Entendemos que a real inspiração de Sigaud foi sua filha cega, Adèle, por ela, acreditamos que ele possa ter tido o maior empenho para transformar o sonho de Azevedo em realidade. Desde a apresentação do rapaz cego vindo de Paris ao Imperador, perpassando pela busca de um local para a escola, contratação de pessoal, providências de materiais específicos aos cegos, inauguração e direção do Instituto, todas essas conquistas deixaram um importante legado ao segundo Diretor, Dr. Claudio Luiz Costa, que permaneceu por treze anos no cargo.

A gestão do segundo Diretor foi marcada por um importante fato, a inauguração da Oficina Tipográfica do Instituto, que veio a originar a Imprensa Braille⁵⁵. Em sua inauguração contou com cinco aprendizes e um mestre em composição e impressão. Em seu início, o Instituto já contava com 500 tipos metálicos de pontos, doados por seu aluno e repetidor Carlos Henrique Soares (IBC, 2007).

Outro fato relevante diz respeito à transferência do Imperial Instituto, em junho de 1866, para uma casa mais ampla, na Praça da Aclamação n° 17, hoje Praça da República. Conforme foto abaixo.

⁵⁵ Em 14 de agosto de 1857, foi inaugurada a Oficina Tipográfica do Imperial Instituto, com os primeiros trabalhos nas oficinas de tipografia e encadernação, hoje transformadas na Divisão de Imprensa Braille – o maior parque gráfico especializado em produção Braille do Brasil, além da Revista Brasileira para cegos e da Pontinhos, os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/Braille), assim como os livros de literatura infanto-juvenil, muitos deles vinculados ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE/Braille). Fonte: <http://www.ibr.gov.br/departamentos/102-divisao-da-imprensa-braille-dib>. Capturado em 13.06.2018.



IMAGEM 6 – Casa de dois pavimentos que abrigou o Imperial Instituto no período entre 1866 e 1891⁵⁶.

Em 1891, a sede do Instituto é transferida para a Praia Vermelha, atual Avenida Pasteur, 350, onde se encontra instalado até os dias atuais, o Instituto Benjamin Constant.

⁵⁶ Fonte: **Revista Benjamin Constant**. Descrição dos prédios ocupados pelo Instituto Benjamin Constant, set./2014, p.17-18(Revista comemorativa de 150 anos do Instituto Benjamin Constant).



IMAGEM 7 – Instituto Benjamin Constant⁵⁷, situado à época na Praia da Saudade, hoje Avenida Pasteur, 350.

Na imagem observamos a fachada da frente do prédio em estilo neoclássico, o mar à frente e um caminho de trilhos que chega perto do prédio. Não foi possível precisar a data da foto, mas acreditamos ser entre 26 de fevereiro de 1891, data de transferência da instituição para a antiga Praia da Saudade e 1944, quando o Instituto reinicia suas atividades após sete anos de interrupção para obras de remodelação e ampliação de seu edifício, pois como pode-se observar, ainda não aparece a duplicação do edifício.

⁵⁷ Fonte: SILVADO Brasil. **Les aveugles au Brésil**, Rio de Janeiro: Imprimerie Nationale, 1902.

A seguir, nos limites da pesquisa, apresentamos alguns dos professores do Imperial Instituto no período desses diretores, incluindo Adèle Sigaud.

1.3.1 Pedro José de Almeida: o professor de “Primeiras Letras”

Devido ao falecimento de José Álvares de Azevedo, em 17 de março de 1854, professor cego idealizador do Imperial Instituto, não chegou a exercer sua função na instituição, sendo substituído pelo professor Pedro José de Almeida.

A primeira proposta de contratação de professores e demais empregados se deu em 30 de março de 1854. Para substituir José Álvares de Azevedo **foi proposto Pedro José de Almeida** (ZENI, 2005, P.115, grifos nossos).

Para Xavier Sigaud, tratava-se de “moço instruído, o qual previamente há de adquirir conhecimento do sistema dos pontos, sistema de fácil compreensão, para poder assim se relacionar melhor com seus discípulos” (SIGAUD apud ZENI, 2005, 115, grifos nossos).

Com isso, quem substituiria Azevedo, “o professor cego mais importante do Instituto que não conseguiu sê-lo”, talvez por falta de opção, seria um médico que não conhecia o Sistema Braille, considerado pelo Diretor Sigaud, *um sistema de fácil compreensão*.

Considerando o Diretor ser o professor “um moço instruído”, possivelmente a aprendizagem do Braille se daria na prática, na lógica da Reforma Couto Ferraz. Sobre essa questão, o segundo Diretor, Claudio Luiz da Costa, afirma que Pedro José de Almeida era formado em medicina e já estava habilitado no conhecimento do Braille (ZENI, 2005).

1.3.2 Dois professores de Música cegos: Remi Thomas e Joaquim José Lodi

Havia dois professores cegos, o professor Remi Thomas e o professor Joaquim José Lodi. O primeiro foi contratado como professor de afinação de pianos e teoria do contraponto e organista da capela Imperial, só falava o francês. O segundo, ensinava aos videntes, tendo aprendido música *antes da descoberta de Braille* através de letras ordinárias em relevo e não chegou a aprender o Braille, mesmo sendo cego. Esse professor era organista das Igrejas de São Francisco de Paula e da Misericórdia.

Sua contratação se deu para o cargo de professor de piano e outros instrumentos, tendo uma vantagem em relação a Remi Thomas, falar o português, sua língua materna.

1.3.3 Adèle Marie Louise Sigaud: professora de gramática e música – a primeira docente cega

Como vimos, Adèle Sigaud, a filha cega do Dr Xavier Sigaud, perdeu a visão aos 13 anos de idade, sendo aluna de José Álvares de Azevedo, com quem aprendeu o Sistema Braille. Talvez sejam essas as primeiras referências a Adèle Marie Louise Sigaud, e possivelmente as mais fortes, como a filha cega do primeiro diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Mas, além de filha de Sigaud e aluna de José Álvares de Azevedo, ela foi a primeira professora cega do país e da instituição.

A dedicação da aluna de José Álvares de Azevedo e seu desenvolvimento no método Braille renderam frutos, sendo percebido pelo pai seu notável avanço na aprendizagem do método que, como dissemos, fez o Imperador pronunciar a célebre frase “a cegueira quase já não é uma desgraça”. Dessa forma, após a fundação da instituição para ensinar a pessoas cegas, Adèle é indicada para ser professora da turma das meninas. De acordo com Zeni, a indicação dessa professora para compor o corpo docente do Imperial Instituto será do próprio pai, ou seja, o Diretor Xavier Sigaud. Ele “propunha sua filha, Adèle Maria Luísa Sigaud, cega, a fim de dar lições de gramática e de canto, de piano e de harmonion” (ZENI, 2005, p. 115). Fato intrigante a proposta de contratação de Adèle pelo Diretor, pois “embora presente na designação do Instituto, reforçada na previsão de pessoal (não se prevê contratação de professora, nem inspetora e camareira)”, afirma Gondra (2008, p.101).

Diferentemente do outro professor cego, José Lodi, Adèle aprendeu o Sistema Braille e com facilidade para uma menina de sua idade. Sistema de leitura e escrita Braille cuja importância é inquestionável para a pessoa cega, uma vez que se apresenta, de certa forma, como uma identidade, um símbolo da pessoa deficiente visual .

Adèle Sigaud trabalhou como professora no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na gestão de Xavier Sigaud, porém só sendo nomeada em 1857, na gestão de Claudio Luiz da Costa, que ocupou o lugar de Diretor após o falecimento do pai de Adèle. Cabe ressaltar que Claudio Luiz também teve uma filha trabalhando como professora nessa instituição – Maria Benedita.

A família Sigaud era composta pelo casal José Francisco Xavier Sigaud e sua esposa Eugenie Jeanne Genevière Fargés Sigaud e por cinco filhos: Felix, Camilo, Vitorina, Adèle e Eugênio Pedro. Os dois primeiros morreram ainda criança, Vitorina casou-se com um francês e foi residir na França e Eugênio Pedro permaneceu no Brasil deixando descendentes. (ISSA, 1975)



IMAGEM 8 – Legenda impressa da imagem:
“D. Eugenie Jeanne Genevière Fargés Sigaud de sua filha Adèle Marie Louise⁵⁸”.

Foi Eugênio quem pediu a nomeação da irmã Adèle, após o falecimento do pai, em carta enviada ao Diretor. Sobre isso, assim afirma Zeni

Chama-nos também a atenção o fato de Eugênio Sigaud pedir a nomeação de sua irmã, Adélia, que já exercia funções de professora das meninas já há dois anos e meio sem ainda ter sido nomeada, o que soa um tanto estranho,

⁵⁸ Fonte: ISSA, 1975, p. 25. (Acervo da Biblioteca Louis Braille do Instituto Benjamin Constant)

pois até mesmo Carlos Henrique Soares, que continuava no quadro de alunos, estava nomeado como repetidor. (ZENI, 1997, p.112)

O irmão de Adèle chama atenção para o fato de sua irmã ainda não ter sido nomeada, o que já havia acontecido com repetidor Carlos Henrique Soares, que segundo ele, ainda constava no quadro de ex-aluno. Lembrando que esse repetidor teve seu nome publicado na reportagem do Jornal do Comércio, que deu destaque para sua condição visual, cego de nascença.

Ao se considerar o papel da mulher na sociedade à época de Adèle, o contexto no qual surgiu o Instituto e o atendimento dispensado a pessoa com deficiência, poderíamos dizer que a docência de Adèle Sigaud, foi um marco na história da profissão docente, e mais ainda, para a história da professora cega/deficiente visual.

1.3.4 Maria Benedita da Costa: inspetora, repetidora e professora de francês

Como vimos, na questão da formação na prática, como a possibilidade de o inspetor também vir a ser um repetidor, assim como os repetidores podem se tornar professores, vimos que na carta de Eugênio Sigaud, o irmão Adèle, reclamando a nomeação da irmã, ele cita a nomeação de Carlos Henrique Soares como Repetidor.

Conforme diz Zeni “A prescrição de que os repetidores com 2 anos de exercício passassem à categoria de professores nunca foi cumprida” (ZENI, 2005, p.144). Entretanto, as vagas que iam sendo abertas, foram sendo preenchidas com pessoas não pertencentes ao Instituto, com exceção de Maria Benedita da Costa, filha do Diretor Claudio Luiz da Costa. Ela foi “inspetora das alunas, repetidora e professora de francês. Isto se deu pelo motivo óbvio de que não havia ex-alunos que pudessem preencher estas vagas” (ZENI, 2005, p.144).

Sobre o laço familiar de Maria Benedita com o diretor Claudio Luiz da Costa, pairam dúvidas se é filha ou afilhada. Após a saída da família Sigaud do Imperial Instituto, Catarina Kermer, que era Inspetora das meninas e guarda da rouparia, foi substituída por Maria Benedita

Inspetora das meninas e guarda da rouparia, **Catarina Kermer**,[...]não quis continuar após a partida da família de Sigaud e deixou o Instituto em princípio de novembro. **Recebia anualmente 240\$000.** (ZENI, 2005, p.194, grifos nossos).

Não conseguimos saber os motivos que levaram a inspetora a não permanecer no Instituto após a saída da família Sigaud, devido ao falecimento desse Diretor. Vale destacar que o diretor morava no Instituto, conforme estabelecido no Regulamento Provisório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, art.10:

Art. 10. O Director deverá morar no estabelecimento, donde só poderá ausentar-se em horas em que a sua presença alli não seja indispensavel.

Acervo: Hemeroteca digital BN

O que a pesquisa aponta é que essa inspetora foi substituída pela afilhada do Diretor, com salário inicial superior:

Foi substituída por **Maria Benedita da Costa, considerada por ele sua afilhada**, embora trouxesse seu nome, recém-saída de um colégio interno em Botafogo e com 15 anos, recebendo anualmente 300\$000. Foi posteriormente contratada como repetidora de primeiras letras e de francês e, depois, professora desta língua, cargos que exerceu até sua morte em 1887 (ZENI, 2005, p.194, grifos nossos).

Diante da contratação e da diferença salarial cabem algumas reflexões. A jovem Maria Benedita teria sido contratada por ser da família, a exemplo de Adèle Sigaud? O que justificaria o aumento de 25% em relação à funcionária anterior? Questões como essas ficam a espera de respostas, mas podemos perceber que, conforme já dito anteriormente, a capacitação acontecia na prática, como aconteceu com Maria Benedita. Mas vale ressaltar que o mesmo fato não aconteceu com Adèle, que já estava capacitada quando iniciou sua carreira docente no Imperial Instituto.

Sobre a condição visual de Maria Benedita, também não fica claro, acreditamos que fosse vidente, pois conforme consta na fonte, ela exerceu cargo de inspetora, normalmente exercido por pessoa vidente, assim como aponta ter frequentado um colégio interno em Botafogo, deixando indícios que seria na condição de vidente, uma vez que o Instituto seria a primeira instituição para cegos.

O que também chama atenção sobre o ingresso de Maria Benedita no Imperial Instituto é que, assim como Adèle Sigaud, ambas foram indicadas por seus pais, Claudio Luiz e Xavier Sigaud, respectivamente. Seria essa uma prática comum? Outra questão que suscita dúvidas seria como Maria Benedita se capacitou para ser professora de cegos no Instituto. Possivelmente na prática, diferente de Adèle que teve como preceptor Álvares de Azevedo.

Neste capítulo, apresentamos informações sobre os primeiros professores do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, tentando perceber de que forma o quadro docente foi se constituindo desde a fundação da instituição e de que forma aconteceu a primeira inserção de docentes. Percebemos que desde sua instalação contou com professores e professoras cegas e videntes em seu quadro docente, com destaque para Adèle Sigaud, a primeira docente cega no Brasil. O que nos faz perceber o quão importante foi a presença feminina na docência do Imperial Instituto desde sua fundação.

Do passado trouxemos Adèle, a primeira professora cega, a fim de instigar o leitor para nossa próxima reflexão. Sem a pretensão de esgotar o assunto, pois não caberia aqui, apresentaremos então, as professoras participantes cegas, entrevistadas no IBC.

CAPÍTULO II – CONHECENDO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: VOZES QUE INSTIGAM

A escolha dos entrevistados é, em primeiro lugar, guiada pelos objetivos da pesquisa (ALBERTI, 2013, p. 39)

A escolha por fazer entrevistas com professoras cegas vai além da busca curiosa do pesquisador, nas palavras de Gatti “quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa” (2002, p.10). No caso, vai ao encontro do sentimento, da compreensão e da vivência adquirida ao longo das trajetórias das participantes. Por isso, ouvir essas profissionais nos possibilita refletir sobre algo ainda oculto para nós. É relevante escutar as *vozes* das professoras participantes que, ainda em exercício, entrecruzam suas trajetórias de vida e profissional à história de todos os outros docentes do Instituto Benjamin Constant.

No processo investigativo, atendendo aos objetivos propostos e visando responder ao problema da pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, as quais permitem uma troca de experiências com mais liberdade. Nas palavras de Portelli, a entrevista é um “momento no qual se encontram experiências de vida diferentes” (2010, p.33), com doações de tempo e de escuta recíprocos. Um momento em que há um desejo, um objetivo por trás, pois “se nós fazemos uma entrevista é porque o entrevistado sabe de coisas que nós não sabemos” (PORTELLI, 2010, p.32) e queremos saber! “Naquele momento, o titular dos conhecimentos é o entrevistado” (2010, p.32). Nesse sentido, nossa optamos pela História Oral, um procedimento teórico-metodológico, como parte do estudo da História do Tempo Presente. De acordo com Delgado e Ferreira “o tempo presente refere-se a um passado atual ou em permanente processo de atualização” (2013, p.25)

Essa pesquisa teve o privilégio de entrevistar pessoas que vivenciaram e presenciaram fatos que nos interessavam, queríamos saber suas histórias, suas impressões, alcançar seus sentimentos. Por isso a perspectiva do tempo presente nos pareceu tão apropriada, pois tem como característica básica “a presença de testemunhos vivos que podem vigiar e contestar o pesquisador, afirmando sua vantagem de ter estado presente no momento do desenrolar dos fatos” (BÉRIDA *apud* DELGADO e FERREIRA, 2013, p.22).

É a fala, a narrativa, que se impõe ao documento, a foto, ao registro escrito, tornando o pesquisador mais próximo dos acontecimentos, uma vez que quando ditos e rememorados

pelas professoras entrevistadas, no nosso caso, tornam-se um e outro “praticamente contemporâneo”.

A escolha pela História Oral, tendo a entrevista como procedimento metodológico de pesquisa, ocorreu por ser

Um método de pesquisa (**histórica**, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, **o método história oral produz fontes de consulta (as entrevistas)** para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, **categorias profissionais**, movimentos, conjunturas etc. à luz de **depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam** (ALBERTI, 2013, p.24, grifos nossos).

E mais, a oportunidade de poder escrever sobre as lembranças das professoras, e seus “esquecimentos”. E ainda de as entrevistadas (re)visitarem o passado, talvez para resolverem algumas questões emocionais, sociais, de formação ou para, com o distanciamento do tempo, perceberem o passado vivo. Essa foi uma compreensão que tive durante as entrevistas, as professoras insistiam nas lembranças por vezes esquecidas, queriam voltar àquele momento vivido e se apropriar novamente dele e depois partilhar.

O momento da entrevista, do diálogo entre o pesquisador/entrevistador e a participante/entrevistada, se apresenta como *procedimento metodológico* e o resultado desse momento produz *fontes*. Nessa mesma perspectiva, Lozano (2006) também entende que a história oral é um procedimento, uma vez que se destina

À construção de novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos [...], portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e experiências do outro (2006. P.17).

Cabe frisar também, que a “história oral é capaz apenas de *suscitar*, jamais de *solucionar*, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas” (AMADO e FERREIRA, 2006, p. xvi).

Desse modo, quando as professoras participantes da pesquisa buscam em suas memórias, fatos, momentos, impulsionados por nossas perguntas, e ficamos aguardando as respostas de suas trajetórias de vida, de escolarização, profissional, na realidade estamos

esperando o que elas elegeram ou conseguiram resgatar da memória; com respostas que vêm carregadas do elemento “surpresa”, para quem escuta e para quem fala, pois na hora da entrevista já há um distanciamento do momento rememorado, e, portanto, uma visita com outro olhar.

Assim, as falas das professoras participantes ajudam na percepção de um passado vivo em suas **memórias**, que refresca o presente, num conhecimento provisório, que “sofre alterações ao longo do tempo” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p.23). E que na forma de um “pensamento contínuo [...] retém o passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém” (HALBWACHS, 1990, p.81). No nosso caso, as memórias das professoras participantes cegas do IBC.

2.1 As entrevistas – vozes que instigam

Eu penso que **a coisa mais importante** da entrevista não seja tanto aquela de saber fazer as perguntas, mas **seja aquela de saber escutar as respostas** [...] porque tem coisa que nós queremos saber e tem coisas que os narradores querem dizer, que nos lhe perguntamos ou não. (PORTELLI, 2010, grifos nossos).

Para o processo das entrevistas, no primeiro contato informal procuramos estabelecer um diálogo aberto, cuidando para que as entrevistadas entendessem o processo de entrevista, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Também esclarecemos que além das gravações seriam feitas anotações durante as entrevistas, visando enriquecer a pesquisa.

Optamos por um roteiro preliminar que se aliou ao momento concreto da entrevista semiestruturada, com espaço para novas perguntas que achamos necessárias. Esse roteiro foi composto de duas partes: a primeira, com a finalidade de se obter um perfil da participante. De forma objetiva coletamos dados de identificação pessoal da professora entrevistada, como idade; cor (opcional); formação acadêmica e tempo no magistério; e na segunda parte, as perguntas sobre as questões relativas à temática propriamente dita da pesquisa, como: trajetória de escolarização até a profissão docente, a escolha do IBC como local de trabalho, como foi o processo de ingresso no Instituto, a possibilidade de a pessoa com deficiência visual concorrer para todos os setores que ofereciam vagas, sobre a existência de estratégias elaboradas pelo Instituto para a atuação de docentes cega(o)s e ainda sobre a atuação e permanência como docente no IBC.

Combinamos previamente local e horário que realizaríamos as entrevistas, todas as participantes escolheram a sala de aula que lecionam como o local do depoimento, passando a ideia de mais segurança e conforto para a conversa. Nesse sentido Woods afirma que:

Devemos dar aos entrevistados, sempre, que possível, oportunidade de escolher o momento e o lugar da entrevista. Não se trata de uma questão de comodidade ou disponibilidade, senão uma sensação de controle e confiança por parte do entrevistado (WOODS,1989, p.85).

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre 28 de agosto de 2017 e 13 de setembro de 2017. Todas transcorreram com muita tranquilidade. O tempo de duração das entrevistas foi em média de 35 minutos, com algumas pausas em duas das cinco realizadas. O tempo total dos áudios das cinco entrevistas foi de duas horas e cinquenta e quatro minutos, e para fazer a transcrição, a cada 15 minutos de áudio, foram quase duas horas. Todo conteúdo transcrito resultou num grande manancial de material para análise. O processo de transcrição foi bastante cansativo e trabalhoso, como nunca tinha tido essa experiência, precisei voltar inúmeras vezes à gravação para que pudesse compreender cada palavra e me manter fiel às falas das professoras participantes, tomando cuidado com “a relação entre aquilo que foi dito e aquilo que é registrado depois na forma de uma transcrição ou na forma de um trabalho do pesquisador, que é a relação entre o oral com o escrito” (PORTELLI, 2010, p.32).

Diante desse amplo material, veio à tona uma sensação de receio. Será que conseguiria tratar devidamente essa riqueza? Mais do que isso, será que conseguiria alcançar o que está por trás de cada relato de experiência, de suas trajetórias, suas histórias de vida e profissional? Afinal, essas mulheres docentes estavam, tão generosamente, dividindo comigo suas memórias, suas opiniões, suas lembranças recentes e antigas, enfim suas caminhadas.

Li e reli várias vezes, fiz um esforço grande para tentar buscar na memória os gestos, as posturas, os sorrisos, o semblante das professoras, e assim, me aproximar e entender o que queriam revelar. Nesse sentido, conferir o que está escrito com o que foi gravado foi importante.

A conferência de fidelidade da transcrição de um depoimento deve ser feita preferencialmente em período próximo à realização da entrevista e por um dos pesquisadores que dela participaram. Há diversas razões para isso, em especial o fato de o entrevistador, por ter participado da entrevista em

momento recente, ser a pessoa mais apta a lembrar-se de seus detalhes, de palavras proferidas, do ritmo e da forma de enunciar característicos do entrevistado e de gestos e acontecimentos ocorridos durante aquele contato. É ele, portanto, que poderá realizar mais corretamente a interpretação do que foi gravado e transmitir informações e esclarecimentos sobre aquela relação para o documento escrito (ALBERTI, 2013, p.294).

Superado o medo de mexer com as fontes orais, na transcrição feita, apareceu o encantamento e a curiosidade que crescia a cada leitura, era como se tivesse me transformando, de alguma forma, numa parceira daquela história. Construindo junto com a participante um roteiro novo, que visita o tempo todo, passado e presente. Essa é “a diferença entre o trabalho com as fontes orais e todos os outros, é que não foram fontes encontradas, foram fontes construídas” (PORTELLI, 2010, p.38).

Segundo Alberti, a entrevista adquiriu estatuto de *documento* (2013, p.26). Dessa forma, são documentos orais que vão trazer uma visão do passado, tal como foi assimilado pela entrevistada (professora participante), considerando suas experiências e percepções particulares.

Romper o enclausuramento acadêmico que transformava a entrevista em simples suporte documental – e duvidoso – da pesquisa social e histórica, para mostrar a riqueza inesgotável do depoimento oral em si mesmo, como fonte não apenas informativa, mas, sobretudo, como instrumento de compreensão mais ampla e globalizante do significado da ação humana (ALBERTI, 2013, p.19).

Essa riqueza do momento da entrevista nem sempre é possível traduzir em palavras, pois na História Oral “tratamos as pessoas que entrevistamos não como depoentes, mas como autores das histórias” (PORTELLI, 2010, p.35), acontecendo de forma mais subjetiva, nos detalhes, nas pistas.

Nesse sentido, um momento interessante na entrevista foi quando percebemos que duas das cinco professoras participantes preferiram acompanhar a entrevista com o roteiro em mãos, tateando a folha, no caso. De certa forma, um controle do que iria acontecer, buscavam agilmente na folha quando a pergunta saía do roteiro. Mesmo assim, durante o curso da entrevista, em vários momentos, foi possível perceber como elas estavam à vontade, pois riam, falavam em tom saudosista e retomavam alguns assuntos argumentando terem lembrado mais alguma coisa. Transitavam entre passado e presente, deixando pistas

dos momentos vividos nesses diferentes tempos, uma ligação temporal que segundo Pierre Nora, se expressa num processo em evolução, um “fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente” (1993, p. 90).

As lembranças das professoras colaboraram também para reconstituir a memória da instituição, apontando dessa forma para uma memória coletiva. É o individual inserido no coletivo. A exemplo do que vimos no capítulo I, o caso de Adèle Sigaud, primeira professora cega do Instituto, sua história de vida se mistura à história de vida do IBC, uma vez que pode ter sido o grande motivo de Xavier Sigaud, seu pai, para a criação de um Instituto para cegos em sua origem.

Nesse sentido, se juntam aos detalhes, os silêncios, que muitas vezes dizem mais que palavras, portanto, é importante que o pesquisador tenha sensibilidade para perceber nas vozes e omissões, os pequenos gestos, sinais, indícios que vão se somar e ajudar o pesquisador a compreender suas histórias.

Carlo Ginzburg compara o historiador a um médico, que investiga, que observa, que produz diagnósticos através de indícios, pistas sobre os sintomas apresentados pelos pacientes, “que utiliza quadros nosográficos⁵⁹ para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do conhecimento histórico, é indireto, indiciário, conjectural” (GINZBURG, 1989, p.157). Ao ler as palavras de Ginzburg, fui capturada pela minha memória, voltei ao passado, quando ainda na área de saúde, acompanhava o médico com o qual eu trabalhava.

Observei inúmeras vezes, ao longo dos 20 anos de trabalho, durante as consultas que acompanhei, que o médico fazia uma investigação na busca do diagnóstico; uma procura de sintomas antigos e atuais, ele procurava recuperar na conversa, nos exames, entre outros procedimentos, algo que o ajudasse a desvendar o problema do paciente. Agora, como professora que está vivenciando seu primeiro contato com a pesquisa, sinto-me, não somente buscando responder meu problema de pesquisa, mas, através do diálogo com as professoras participantes, motivada a fazer novas perguntas e a perceber de outra forma o IBC, lugar onde trabalho.

Nesse processo de troca do entrevistado com o entrevistador, quanto mais sensibilidade o pesquisador tiver, melhor será a condução da entrevista, pois em

⁵⁹Relacionado com a nosografia, estudo ou documento que contém a descrição e explicação de doenças. Fonte: <https://www.dicio.com.br/nosografico/> Capturado em 06/10/2017.

determinados momentos é importante simplesmente ouvir, e em outros, incentivar a lembrança com algumas perguntas além do roteiro, que o processo vivenciado no momento de entrevista pode suscitar, demonstrando cumplicidade com suas histórias, desejo de revivê-las através de seus relatos, tentando perceber o contexto vivenciado pela professora, no nosso caso.

Nesse sentido, ao perguntarmos a (P4) sobre o tempo que ficou no Município, nesse momento estávamos falando sobre seu primeiro trabalho profissional, esta, além de responder de forma objetiva que foi durante um ano, continuou e expandiu a conversa.

Sua fala nos pareceu carregada com uma vontade de (re)visitar aquele momento do passado e contar mais detalhes, assim, fomos perguntando sobre esse *tour*. De forma “engraçada”, contou sobre como fazia todos os dias para trabalhar e estudar, “eu era estudante carregando uma mochila com material da faculdade, para ir direto para faculdade, que geralmente não dava tempo de passar em casa”. Nesse período, (P4) trabalhava durante o dia, como professora itinerante em várias escolas em bairros como Tijuca e Bangu e estudava a noite na UERJ, que fica no bairro do Maracanã. A distância entre esses dois bairros Bangu e Tijuca é de aproximadamente 50 km. Perguntei se fazia esse trajeto sozinha, a resposta foi “sim”. Nessa hora fiquei imaginando como seria para uma pessoa cega circular por bairros tão distantes, com material da faculdade e ainda depender de ônibus.

Tudo isso era relatado com sorriso no rosto, nos parecendo ter, a professora, prazer em (re)lembrar esse período passado

Então eu fazia um tour, né, e ainda acontecia uma coisa até engraçada, eu descia do ônibus quando eu vinha de Bangu, descia no Méier, bem próximo a minha casa, aí tinha aquela tentação de ir para casa, mas não dava tempo [risos] então tinha que pegar o ônibus para a UERJ [...]Então dava assim, aquela preguiça, mas não, tentação! [muitos risos], tem que ir (P4, grifos nossos).

Fiquei ouvindo e pensando, imaginando como seria para essa professora trabalhar nesse esquema. O interessante é que a pergunta inicial tinha sido quanto tempo ela tinha ficado no Município, mas foi suficiente para abrir um “leque” de lembranças, relatadas com alegria. Ela queria me contar suas “aventuras”, e eu queria escutá-las.

Nesse movimento de troca do entrevistado com o entrevistador, que se configura a riqueza do depoimento oral, uma espécie de “dança a dois”, diz Portelli (2010). Quando um escuta e o outro fala e vice-versa, num momento que aflora a memória e aproxima os atores.

2.2 Conhecendo as professoras

A pesquisa preliminar apontou que o corpo docente do IBC é composto por cento e cinquenta e seis professores, sendo destes, dezoito com deficiência visual. Em relação às mulheres, são três com baixa visão e onze cegas, e destas, cinco em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As demais se encontram em outros setores do departamento, algumas em exercício do magistério e outras em funções diversas. No caso dos homens são quatro profissionais, sendo dois cegos e dois com baixa visão, todos em exercício do magistério, os dois cegos e um com baixa visão encontram-se lotados nos anos finais do Ensino Fundamental e o outro professor, com baixa visão, no cargo de Diretor – Geral do Instituto, Prof. Dr. João Ricardo Melo Figueiredo.

O quadro a seguir facilita a apreensão com uma síntese.

Quadro 1: Quantitativo de professores deficientes visuais no IBC

| PROFESSORES | BAIXA VISÃO | CEGA (O) |
|--------------------|--------------------|-----------------|
| MULHERES | 3 | 11 |
| HOMENS | 2 | 2 |
| TOTAL | 5 | 13 |

Quadro elaborado pela autora

De acordo com essa varredura, selecionamos para entrevistar cinco professoras a partir dos seguintes critérios: a) professores deficientes visuais – cega(os); b) estarem lotados no Departamento de Educação (DED) do IBC; c) em exercício no magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, chegamos ao quantitativo de cinco professoras porque dentro desses critérios só tinham mulheres. Cabe destacar que atualmente

nenhum professor regente, cego ou vidente exerce o magistério nos anos iniciais do EF. O professor vidente, “Z”⁶⁰, que em 2017 encontrava-se em sala como regente foi para a gestão em 2018, como supervisor do Departamento de Educação.

Pensando no primeiro critério escolhido (professores deficientes visuais notadamente cega(o)s), achamos importante tecer considerações sobre a história e conceitos sobre deficiência visual.

2.3 Uma palavra sobre deficiência na história

Na história da humanidade, os indivíduos deficientes carregaram a marca do preconceito e de muitas lutas para adquirirem direitos como cidadãos.

Pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas [...] contribuindo assim, para que na história da educação, até este século, a pessoa com deficiência fosse marginalizada ou ignorada (MAZZOTTA, 2005, p.16).

Corroborando, segundo o próprio autor, para a não compreensão do conceito de diferenças individuais.

Especificamente com a pessoa deficiente visual (cega), duas condições se apresentaram: a primeira, com “a noção da cegueira como desgraça, castigo a ser expiado [...] os indivíduos cegos são vistos como não pessoas” (SOUZA, 2016, p.53) e, portanto, à margem da sociedade, banidos do convívio, estigmatizados. A segunda condição, como sujeitos iluminados, com poderes sobrenaturais, enaltecidos pelo seu saber. Uma situação bipolarizada, na qual ora eram abandonados ora cultuados. O estigma ganha outras referências no momento em que “o estigma negativo se transforma aparentemente em estigma positivo à medida que se associa à cegueira saber e poder” (BELARMINO, 2004, p.103).

Para Rodrigues (2010), no que concerne à educação das pessoas com deficiência, essa compreensão está ligada ao modo de organização e reprodução social, demonstrado nas diferentes formas de tratamento social dispensado à pessoa com deficiência.

⁶⁰ Utilizamos a letra “Z” para preservar o anonimato do professor citado pelas participantes da pesquisa.

Foram vários os modelos de tratamento oferecido a esse público, desde o caritativo, no qual os sujeitos eram vistos como “coitados”, dignos de compaixão, sob a tutela religiosa; o modelo médico, no qual a pessoa com deficiência é considerada uma pessoa doente, com problemas de saúde, numa condição de “incapacitado”, inválido; seguindo para o modelo social, no qual a sociedade já se sensibiliza, propondo e organizando medidas ao atendimento dessas pessoas, até chegarmos ao modelo baseado nos direitos, respaldado por leis e decretos.

Desse último modelo, podemos citar, por exemplo, as campanhas em prol das pessoas deficientes. Como a *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB)*, instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 (BRASIL, 1957), realizada no Instituto Nacional de Surdos (INES) – no Rio de Janeiro. Tinha por objetivo promover ações voltadas à educação e à assistência da pessoa com deficiência auditiva, em todo o país.

No ano seguinte, pelo Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958 (BRASIL, 1958), houve a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*, inicialmente vinculada à Direção do Instituto Benjamin Constant (IBC) e posteriormente denominada *Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC)*, pelo Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960 (BRASIL, 1960), o qual apresentava alterações estruturais, designando a subordinação da Campanha ao gabinete do Ministro da Educação e Cultura (FERREIRA, 2015, p.58).

Dois anos depois, em 1960, promovida pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro, a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME)*, instituída pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.

No campo da Educação Nacional, em termos de lei, a de maior relevância foi a nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pois pela primeira vez se instituiu em âmbito nacional um dispositivo voltado diretamente aos chamados à época “excepcionais”, além de mencionar amparo financeiro. Dois artigos se destacam: o Art. 88 que prescrevia que “a educação de excepcionais” deveria, na medida do possível, “enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” e no Art. 89, que prescrevia que as iniciativas privadas voltadas para a educação de excepcionais, consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de

Educação, receberiam dos “poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961).

Seguindo a década de 1970, precisamente em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão do Governo Federal, supervisionado pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Na década seguinte, foi promulgada a Constituição Federal em 05 de outubro de 1988, que no seu artigo 208, inciso III, garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nesse sentido, vale destacar que a palavra “preferencialmente” presente na lei é que garante, ainda hoje, que seja ofertado ensino em escolas especializadas, como é o caso do IBC.

Assim, no aspecto legal, percebemos avanços em relação ao amparo às pessoas com deficiência, destacando-se as décadas de 1960 a 1980, anos de escolarização das professoras participantes entrevistadas pela pesquisa. Mas o que dizem essas professoras sobre suas histórias de vida no período?

Antes de ouvi-las, abordaremos um pouco mais sobre a deficiência visual especificamente, uma vez que, todas as professoras participantes são deficientes visuais desde a infância.

2.4 A deficiência visual: conceituando

A visão é um dos cinco sentidos que compõe o corpo humano que, através do órgão olho capta a imagem e envia para o cérebro para que se faça o reconhecimento e interpretação da imagem, e assim, possibilite a interação com o mundo exterior. Uma vez que ocorram alterações nos órgãos dos sentidos, apresenta-se uma deficiência sensorial.

A deficiência visual é uma limitação sensorial. A deficiência visual pode ser causada por doenças (genéticas, infecciosas, degenerativas) ou trauma na estrutura e funcionamento do sistema visual, que pode provocar no indivíduo a incapacidade de "ver" ou de "ver bem", implicando perdas que podem afetar em níveis diferenciados, os aspectos relacionados à percepção, à cognição e ao emocional das pessoas (RODRIGUES, 2010, p.18).

Em termos legais, de acordo com a portaria Nº 3.128 de 24 de dezembro de 2008, do Ministério da Saúde, em seu artigo 1º, inciso 1 "Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira". E, conforme o Conselho Brasileiro de Oftalmologia – CBO⁶¹, “Deficiência visual moderada combinada com deficiência visual grave são agrupadas sob o título “baixa visão”. Baixa visão, em conjunto com a cegueira, representam a deficiência visual” (2012, p.10).

Em termos de nomenclatura, tanto na área médica quanto na área educacional, as definições e termos utilizados para denominar a deficiência visual sofreram várias mudanças ao longo dos anos, como por exemplo, o uso dos termos visão subnormal, *lowvision*, *ambliopia*, usados para designar a baixa visão (VIEIRA,2006 p.190). Em nossa pesquisa, optamos por utilizar a nomenclatura baixa visão, considerando que esta é a usada no IBC, nosso campo de estudo.

Conceitualmente, uma pessoa com baixa visão é aquela que possui um comprometimento de seu funcionamento visual, mesmo após tratamento e/ou correção de erros refracionais comuns e tem uma acuidade visual inferior a 20/60 (6/18, 0.3) até percepção de luz ou campo visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação (CBO, 2012). Em suma, indivíduos que apresentam 30% ou menos de visão no melhor olho, após todos os procedimentos clínicos, cirúrgicos e correção com óculos comuns, e que mantém alguma funcionalidade preservada, dependendo da patologia ou lesão ocular.

Como as professoras participantes são cegas, daremos destaque à questão da cegueira.

2.4.1 A cegueira

Quando nos referimos a uma pessoa cega, normalmente, a primeira ideia que se apresenta é que seria uma pessoa com ausência total de visão, porém, em termos científicos e legais não se configura exatamente assim. Segundo o Conselho Brasileiro de Oftalmologia, o termo *cegueira*

⁶¹Fundado em 1941, o Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO) é uma associação científica e cultural de médicos oftalmologistas. Principal entidade representativa da especialidade no Brasil, o CBO tem como missão fundamental a promoção da saúde visual e ocular da população. Para atingir essa meta, o Conselho desenvolve várias ações em defesa do aprimoramento técnico-científico e ético dos médicos oftalmologistas e também na defesa de suas prerrogativas profissionais. Fonte: <http://www.cbo.net.br> . Capturado em: 17/09/2017.

Reúne indivíduos com vários graus de visão residual. **Ela não significa, necessariamente, total incapacidade para ver**, mas o prejuízo dessa aptidão em níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras. Assim, os termos “cegueira parcial” ou “cegueira legal” são usados para classificar a deficiência visual de indivíduos que apresentam uma de duas condições: (1) a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/400 ou menor, ou (2) se o ângulo em relação ao eixo visual que limita o campo visual apresenta medida inferior a 20 graus de arco, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/400 (CBO, 2012, p.10, grifos nossos).

No âmbito legal, o Decreto nº 5.296 ,de 2 de dezembro de 2004, em seu artigo 5º parágrafo 1º

Considera-se deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

No ano de 2007, o Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial sobre deficiência visual definiu “cegueira” como sendo como uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão, afetando de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente (BRASIL, 2007, p.15).

De forma mais simples e resumida, o termo *cegueira legal* diz respeito a indivíduos que são capazes de “contar dedos” a curta distância, os que só percebem vultos, além da identificação de onde provém a luz⁶². Já se aproximando da *cegueira total*, estão os indivíduos que só percebem os contrastes entre claro e escuro, só têm percepção luminosa.

A cegueira total, também denominada “amaurose” – doença que acometeu a primeira professora cega do hoje – IBC, Adèle Sigaud, como vimos no primeiro capítulo, caracteriza-se por completa perda da visão, neste caso não há nenhuma percepção luminosa.

⁶²Fonte: <http://www.bengalalegal.com/cegueira-e-baixa-visao> . Capturado em 29/10/2017

Pedagogicamente, a definição de cego se aproxima da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF⁶³, que aponta que mesmo a pessoa possuindo baixa visão, necessita da instrução pelo sistema Braille ou por softwares de leitura de textos, enquanto os que conseguem ler impressos ampliados ou com auxílio de recursos óticos são denominados como baixa visão.

2.5 A condição visual das professoras entrevistadas: cegueira

Sobre a condição visual das professoras entrevistadas, elaboramos o quadro abaixo para melhor entendimento do leitor. Na primeira parte do roteiro de entrevista (APÊNDICE 2), entre os dados solicitados, estavam a idade e autodeclaração de cor. A partir das falas das professoras e desses dados objetivos coletados foi possível montar o quadro abaixo: idade, função visual, causas da patologia⁶⁴ e autodeclaração de cor.

⁶³A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) faz parte da "família" de classificações desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS). O modelo da CIF substitui o anterior, Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), substituindo o enfoque negativo da deficiência e da incapacidade por uma perspectiva positiva, considerando as atividades que um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social. A funcionalidade e a incapacidade dos indivíduos são determinadas pelo contexto ambiental no qual as pessoas vivem. A CIF representa uma mudança de paradigma para se pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade, constituindo um instrumento importante para avaliação das condições de vida e para a promoção de políticas de inclusão social. Fonte: **Rev. bras. epidemiol.** vol.8 n°.2 São Paulo June 2005. Capturada em 19/10/2017

⁶⁴Em relação às causas das patologias apresentadas das professoras cegas entrevistadas, nos baseamos prioritariamente em duas fontes: o Conselho Brasileiro de Oftalmologia (COB) e a Sociedade Brasileira de Oftalmologia (SBO).

QUADRO 2: Condição visual das professoras participantes

| Professoras Participantes | Idade | Condição | Causas | Cor |
|---------------------------|-------|----------------------|---|--------------|
| P1 | 64 | Cegueira Congênita | Retinopatia da Prematuridade | Branca |
| P2 | 59 | Cegueira Adquirida | Sequela Meningite | Não declarou |
| P3 | 48 | Cegueira Adquirida | Baixa visão/ Glaucoma/ Catarata/ Descolamento de Retina | Negra |
| P4 | 47 | Cegueira Hereditária | Baixa visão- evolução para cegueira/ Má formação genética do sistema ocular | Branca |
| P5 | 43 | Cegueira Congênita | Não relatou | Branca |

Quadro elaborado pela autora

A opção pela idade nos ajudou na análise do tempo quando a participante apresenta a deficiência visual e de que forma essa condição pode ter interferido na sua trajetória de vida de escolarização e formação profissional. Assim como, o motivo de solicitação da autodeclaração da cor da pele, pode eventualmente ter relação com a condição visual.

Como se pode observar pelo quadro, quanto à função visual as professoras participantes/entrevistadas apresentam cegueira congênita, adquirida ou hereditária. Em relação às causas da patologia, de acordo com o Conselho Brasileiro de Oftalmologia, podemos categorizar a cegueira em relação à permanência: transitória ou definitiva, além dos tipos: **Congênita** (surge do nascimento até ao primeiro ano de idade); **Precoce** (surge entre o primeiro e o terceiro ano de idade); **Adquirida** (surge após os três anos de idade); **Hereditária** (uma herança genética que é transmitida entre gerações).⁶⁵ Essa explicação ajuda na compreensão do quadro apresentado acima, no qual duas professoras apresentam cegueira adquirida, duas congênita e uma hereditária. Cabe destacar que no quadro referente às patologias, não colocamos a classificação por tipo de cegueira “precoces”, pois nem todos os autores consideram esse tipo de classificação. No caso das nossas participantes, somente

⁶⁵ Cabe ressaltar que há, com frequência, uma confusão entre ser genético e hereditário. No primeiro caso, refere-se a uma doença genética, isto é, um erro no material genético (genes), que pode ter sido causado por vários fatores: infecção; radiação, etc. Já a doença hereditária, diz respeito a uma doença herdada, uma herança genética transmitida entre gerações, faz parte de uma genética familiar.

(P2) se encaixaria nessa condição. Como não obtivemos a data precisa do aparecimento da patologia dessa professora, optamos pela classificação de cegueira “adquirida”, considerando ela ter ficado cega a partir dos três anos de idade.

Conforme observamos no quadro, P1 e P5 relataram cegueira de nascença. Sendo que esta última, ao ser perguntado sobre a sua deficiência, menciona que a acometeu desde o nascimento, sem especificar a causa. Diz: “eu sou filha caçula de quatro irmãos, a única que não enxerga”. Entretanto especifica a patologia, e explica: “Eu fui prematura de seis meses de gestação. Então eu tive o que hoje em dia..., já teve muitos nomes, mas atualmente se chama ‘**retinopatia da prematuridade**’, já teve outros nomes antes, na minha época” (P1).

A retinopatia da prematuridade (ROP) ⁶⁶ é uma doença grave e recorrente entre bebês prematuros, principalmente entre os recém-nascidos com menos de 32 semanas de gestação e com peso abaixo de 1500 gramas. A ROP ocorre quando há a interrupção da formação dos vasos sanguíneos da retina os quais crescem desordenadamente em bebês prematuros, podendo gerar o descolamento da retina e levar à cegueira. Além da prematuridade, outros fatores também contribuem para a ROP, como é o caso do uso de oxigênio nas UTIs neonatais.

Esta doença ocorre em países de renda média e cada vez mais em países onde a renda é baixa e está relacionada à insuficiência de cuidados neonatais, aliás, sua incidência varia de acordo com o grau de desenvolvimento desses cuidados. A ROP tem sido identificada como uma das principais causas de cegueira na América Latina (OMS, 2014).

A doença é classificada em cinco estágios, de acordo com o grau de gravidade que se apresenta: **Estágio 1**: Linha branca e plana que separa a retina vascular da avascular; **Estágio 2**:Crista elevada; **Estágio 3**: Proliferação fibrovascular a partir da crista; **Estágio 4**: A proliferação pode provocar um descolamento de retina subtotal, (4a, extra foveal; 4b, descolamento total, incluindo fóvea) **Estágio 5**: Descolamento total de retina (funil aberto ou fechado).⁶⁷

No caso de P2, nasceu com visão normal, mas após ter tido meningite perdeu a visão, configurando a cegueira adquirida.

⁶⁶Fonte: http://www.cbo.net.br/novo/publicacoes/Condicoes_saude_ocular_IV.pdf. Capturado em 10/06/2018.

⁶⁷ Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/abo/v70n5/a28v70n5.pdf>. Capturado em 10/06/2018.

*Eu tive **meningite** com três anos e depois eu fiz o transplante de córnea quando eu tinha 11 anos e depois do transplante descobriram um **glaucoma**, não sei se já tinha antes, mas esse foi descoberto depois do transplante.*

A **Meningite**⁶⁸ consiste numa doença que acomete o Sistema Nervoso e causa inflamação da membrana que envolve o cérebro e a medula espinhal. Causado por bactérias ou vírus, dependendo da gravidade do caso, pode levar a óbito ou deixar graves sequelas, como no caso da P2. O tratamento vai depender do agente causador, vírus, parasitas, fungos, bactérias. Essa professora ainda relata outra patologia associada – o **Glaucoma**.⁶⁹ Esta é uma doença do olho que provoca lesão no nervo ótico e afeta o campo visual, podendo chegar à cegueira se não for tratado, como foi o caso de (P2) professora. A maior parte dos casos vem acompanhada de aumento da pressão intraocular, mas também pode acometer indivíduos com baixa pressão intraocular. Pode ser classificado em congênito, presente no nascimento e tratado com cirurgia; secundário quando ocorre após catarata avançada, diabetes, cirurgia ocular, traumas; crônico quando afeta pessoas acima de 35 anos, normalmente os sintomas aparecem em fase avançada, por isso é considerada uma doença perigosa, pois sua evolução costuma ser silenciosa. Estima-se que o glaucoma seja responsável por 12,3% dos casos de perda de visão em adultos.

As professoras P3 e P4 relataram baixa visão evoluindo para cegueira. Sendo que a última, em sua narrativa, não especifica a patologia, mas lembra que tinha prognóstico de perda visual

*Quando eu era pequena, eu **enxergava um pouco**, então os meus pais me colocaram num Jardim da Infância, então eu fiz os dois anos da Educação Infantil, mas na época da alfabetização, possivelmente eu precisaria de recursos e eu tinha **prognóstico de perda visual**. (P4, grifos nossos).*

Porém (P3) especifica a patologia. Relembra que nasceu “com aquilo que o pessoal chama de baixa visão”, especificando três patologias que a levaram à cegueira: descolamento de retina; glaucoma e catarata. E assim descreve o processo da perda de visão:

*Esse processo começou aos treze anos e foi terminar aos quinze, porque eu tive um descolamento de retina, depois eu tive **glaucoma e catarata** e um*

⁶⁸Fonte: <http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2825>. Capturado em 10/01/2017.

⁶⁹ Fonte: <http://www.cbo.net.br/novo/publico-geral/glaucoma.php>. Capturado em 10/01/2017.

*segundo **descolamento de retina**, então foram dois anos que a minha visão foi só caindo [...] E aí quando, **como eu costumo dizer**: – **a luz apagou completamente**, aí caiu a ficha dos meus pais e eles entenderam que não adiantava mais, que **eu estava realmente cega** (P3, grifos nossos).*

Ficou claro durante a entrevista, o sentimento de (P3) sobre todos os esforços de seus pais para preservar seu resíduo visual, tudo que estava ao alcance foi tentado, todos os recursos óticos, consultas com especialistas, apoio de todas as formas. Ter “apagado as luzes” representava que todas as esperanças tinham cedido lugar a realidade da cegueira. Perguntei sobre a possibilidade, à época, de estudar no IBC, pois pelo relato, já era notória a perda visual, mas conforme ela: “talvez por uma má informação ou preconceito de um profissional, os meus pais, mal orientados, não quiseram me trazer para cá” (P3). A professora ainda menciona que os pais a levaram num especialista que teria dito “ainda bem que a filha de vocês não estuda no Benjamin Constant, não passem nem na porta de lá, porque lá, vão querer obrigá-la a aprender Braille e ela não precisa do Braille”. Então, seguindo o conselho do médico, não a levaram para o Instituto.

Anos depois, já sem o sentido da visão, no momento de generosa troca com a entrevistadora, (P3) fez uma análise desse tempo passado:

***essa é uma análise que eu faço hoje, na época eu era criança, não fazia análise nenhuma, vou dizer uma coisa muito sinceramente, e isso eu já disse várias vezes e vou dizer de novo, eu acho que eu teria ganhado mais se eu tivesse sido aluna do Benjamin Constant, eu acho que principalmente no Ensino Fundamental [...]eu acho que se eu estivesse estudado aqui eu teria aprendido o Braille mais cedo, teria utilizado a visão que eu tinha, porque todo mundo que estudou aqui usou a visão que sempre teve e isso não seria prejuízo nenhum** (P3, grifos nossos).*

Esse momento de escuta da professora me tocou muito, fui escutando e imaginando como teria sido para ela e para família esse “apagar de luzes”. Porque como vidente, mesmo sendo professora do IBC e, portanto, em contato permanente com crianças cegas, ainda assim, posso dizer que somente “imaginamos” o que possa ser um momento desses. Verdadeiramente não alcançamos o que isso significa em termos emocionais, só mesmo eles, que vivem a cegueira, são capazes de sabê-lo.

Para que possamos entender melhor a fala de (P3), situaremos as patologias relatadas pela professora, iniciando pela catarata.

A **Catarata**⁷⁰ é definida como uma doença que causa a opacificação do cristalino, que consiste numa lente transparente e flexível, localizada atrás da pupila, cuja forma se altera e ajusta para focar os objetos nas diferentes distâncias, num mecanismo denominado: acomodação, acarretando diminuição da visão, podendo chegar à cegueira. Diversos fatores podem provocar o aparecimento da catarata: doença ocular (alta miopia, uveíte, pseudoexfoliação), cirurgia intraocular prévia (fístula antiglaucomatosa, vitrectomia posterior); infecção durante a gravidez (toxoplasmose, rubéola); fatores nutricionais (desnutrição); medicamentos (esteroides), substâncias tóxicas (nicotina), doenças metabólicas (diabetes mellitus, galactosemia, hipocalcemia, hipertiroidismo, doenças renais), trauma e radiações (UV⁷¹, Raio X⁷² e outras).

A catarata é classificada em congênita (presente no nascimento); secundária (aparece secundariamente, associadas a traumas, doenças endócrinas, causas tóxicas, etc) e senil (relacionadas à idade). Estatisticamente, 85% são categorizadas como senis, com prevalência na população acima de 50 anos. Como tratamento há a prescrição de óculos, medicações e/ou cirurgia.

Diante das patologias apresentadas pelas professoras, trouxemos alguns índices sobre as causas principais de cegueira no mundo. Dados estatísticos apontam um crescimento expressivo de pessoas cegas, principalmente em países em desenvolvimento, ao longo das últimas décadas.

A Agência Internacional para Prevenção da Cegueira – IAPB aponta que é possível associar a cegueira a causas econômicas e de desenvolvimento humano, pois em termos

⁷⁰Fonte: <http://www.cbo.net.br/novo/publico-geral/atarata.php>. Capturado em 10/01/2017.

⁷¹ **Raio ultravioleta**, também, conhecido pela sigla UV, é uma radiação emitida pelo Sol, responsável por garantir quase toda forma de vida na Terra, apesar de ser um benefício para os seres humanos, podem ser nocivos, pois provocam na pele doenças como: queimaduras, câncer, envelhecimento, entre outras. Em latim “ultra” significa “mais alta” ou “além do”, e violeta, que designa a cor visível do comprimento de onda. Fonte: <http://raios-ultravioleta.info/>. Capturado em 11/03/2018

⁷² A radiação X é uma forma de radiação eletromagnética, de natureza semelhante à luz. Foi descoberta pelo físico alemão **Wilhelm Rontgen, em 1895**. De forma popular, pode ser definida como um raio que consegue atravessar corpos opacos. Muito usado em medicina no diagnóstico por imagem (raio X), para detectar complicações ósseas, corpos estranhos que estejam internos no nosso corpo. Também muito utilizado em aeroportos, para a segurança. Fonte: <http://raio-x.info/>. Capturado em 11/03/2018.

percentuais, 90% dos casos registrados de cegueira encontram-se em países subdesenvolvidos.

A primeira estimativa global sobre deficiência visual, em 1975, indicou que havia 28 milhões pessoas cegas. Na década de 1990, estimou-se que a população mundial cresceria de 5,8 bilhões em 1996 para 7,9 bilhões até 2020, **sendo a maior parte desse crescimento populacional prevista para os países em desenvolvimento**. Essas projeções de crescimento populacional foram usadas, por sua vez, para estimar o aumento no número de pessoas cegas (CBO, 2012, p.17, grifos nossos).

Estamos no século XXI e as análises estatísticas sobre deficiência visual ainda apontam uma relação com a pobreza, haja vista os dados citados acima. Esse mesmo problema já era relatado no século XIX, pelo segundo Diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Claudio Luís da Costa

A cegueira é raras vezes congênita. Ordinariamente cegam as crianças por causa ou das bexigas⁷³, ou das oftalmias purulentas, moléstias a que são muito sujeitos os recém-nascidos da classe pobre, sendo esta a razão por que há um grande número de cegos pobres (COSTA apud ZENI, 1997, p.83).

Esse diretor, ainda em 1854, já sinalizava que quanto mais pobre um país ou região, piores as condições higiênicas e sanitárias, conseqüentemente maior incidência de doenças, incluindo a cegueira, que tinha como causas principais da época, a "bexiga"⁷⁴ (varíola) e o tracoma⁷⁵.

Atualmente, as principais causas de cegueira no mundo, segundo a OMS, são: **catarata** (39%), erros refrativos não corrigidos (18%), **glaucoma** (10%), DMRI –

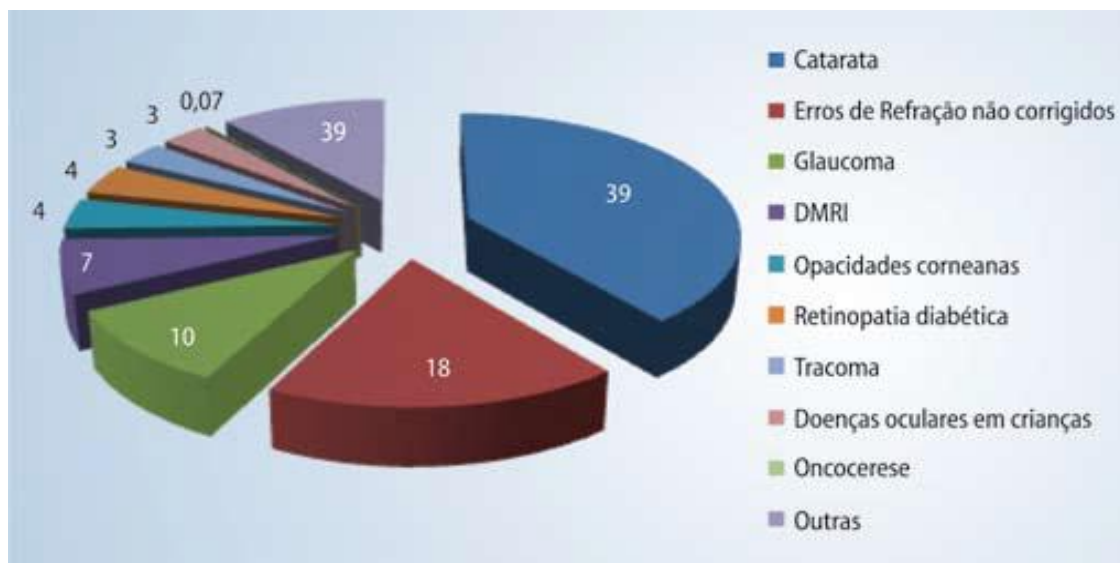
⁷⁴ Nome popular dado à doença infecciosa *Varíola*. Causada pelo vírus *Orthopoxvirus variolae*. Em 1980, a 33ª Assembléia Mundial da Saúde declarou que a varíola havia sido erradicada. A classificação B 03 – CID-10 é considerada para fins de vigilância
Fonte: http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-76342011000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Capturado em 14/08/2018.

⁷⁵ Tracoma é uma doença inflamatória ocular, causada pela bactéria *Chlamydia trachomatis*. Considerado um problema de saúde pública em muitos países pobres e em áreas remotas de 42 países da África, Ásia, América Central e do Sul e Oriente Médio. Estima-se que cerca de 1,9 milhões de pessoas tenham problemas visuais por causa da doença, sendo que dentre estes 450 mil apresentem cegueira irreversível.
Fonte: <http://portalms.saude.gov.br/saude-de-a-z/tracoma>. Capturado em 12/05/2018.

Degeneração Macular Relacionada à Idade⁷⁶ (7%), opacidades corneanas⁷⁷(4%), retinopatia diabética⁷⁸ (4%), tracoma (3%), doenças oculares em crianças (3%) e oncocercose (0,07%)⁷⁹

O gráfico abaixo apresenta os dados de forma simplificada, sobre as principais causas de cegueira no mundo.

Causas de cegueira e deficiência visual no mundo



Fonte: <http://www.cbo.com.br/novo/medico/pdf/02-cegueira.pdf>. Capturado em 06/06/2018.

⁷⁶ DMRI – Doença ocular que ocorre geralmente depois dos 60 anos de idade e afeta a área central da retina (mácula), que se degenerou com a idade, acarreta baixa visão central (mancha central) dificultando principalmente a leitura. Como tratamento e prevenção são indicados vitaminas, antioxidantes e óculos escuros ou claros com proteção UVA e UVB. Fonte: <http://www.cbo.net.br/novo/publico-geral/dmri.php> . Capturado em 12/05/2018.

⁷⁷ A opacidade da córnea é um problema caracterizado pela perda da transparência da córnea, sendo a córnea, a parte anterior transparente e protetora dos olhos, funcionando como uma lente sobre a íris, estrutura colorida do olho. Tem a função de permitir que as imagens do meio externo penetrem no olho e sejam captadas pela retina. Fonte: <http://portalms.saude.gov.br/acoes-e-programas/doacao-transplantes-de-orgaos/cornea> . Capturado em 02/05/2018.

⁷⁸ A diabetes é uma doença complexa e progressiva que afeta os vasos sanguíneos do olho, e a retinopatia diabética é uma complicação tardia do diabetes. As pessoas que têm diabetes apresentam um risco de perder a visão 25 vezes mais do que as que não portam a doença. A Retinopatia Diabética atinge mais de 75% das pessoas que têm diabetes há mais de vinte anos. Fonte: http://www.cbo.com.br/pacientes/doencas/doencas_retinopatia_diabetica.htm . Capturado em 02/05/2018.

⁷⁹ Segundo o Ministério da Saúde, a Oncocercose é uma doença parasitária crônica decorrente da infecção produzida pelo nematódeo *Onchocerca volvulus*, que se localiza no tecido subcutâneo das pessoas atingidas. Popularmente conhecida como "cegueira dos rios" ou "mal do garimpeiro". Fonte: <http://portalms.saude.gov.br/saude-de-a-z/oncocercose> . Capturado em 02/05/2018

Diante desse quadro crescente de casos de doença ocular no mundo, em 2010, a Organização Mundial de Saúde considerou a deficiência visual um problema grave de saúde global, alertando para o fato de que em 80% dos casos de deficiências seriam evitáveis, e ainda sobre a importância do conhecimento e aplicação das tecnologias atuais na prevenção das doenças do olho.

Atualmente, “outras variáveis foram incorporadas à avaliação da deficiência visual e determinação da deficiência visual, tais como: aspectos relacionados à funcionalidade e à qualidade de vida da pessoa com deficiência visual” (RODRIGUES, 2010, p.20).

Nesse sentido, as avaliações funcionais na área educacional ganham destaque, uma vez que, além da quantificação do resíduo visual feita pelo oftalmologista, avalia-se o quanto de útil esse resíduo pode ser à pessoa deficiente visual, seja na locomoção, seja nas atividades de vida diária. Para a avaliação da deficiência visual são utilizados como parâmetro dois componentes da função visual, a acuidade visual⁸⁰, principal ferramenta clínica, e o campo visual⁸¹, essa combinação vai oferecer ao oftalmologista dados para que este perceba a real condição visual do paciente.

Retomando o quadro sobre a função visual das professoras conforme roteiro, encontra-se a solicitação para autodeclaração de “cor”, como opcional. Mediante a pergunta da pesquisadora sobre a “cor da pele”, três professoras se declararam de cor branca, uma negra e outra não quis se autodeclarar.

Nesse sentido, duas respostas chamaram atenção: “Se for pela declaração na mídia, que falam, que estipulam, é branca”, respondeu (P5), com referência a uma identidade que o outro lhe confere e que de fato ela não pode atestar. E da professora (P2) que não quis autodeclarar a cor. Esta, apesar de ter nascido sem problemas visuais, aos 3 anos de idade, depois de uma meningite, perdeu a visão. Ao recordar o momento da entrevista, percebi que essa pergunta carregava, de alguma forma, certo desconforto para essa professora, pois como nesse caso a cegueira vem desde a infância, a informação sempre será a informação do

⁸⁰Segundo consta no Arquivo Brasileiro de Oftalmologia, a Acuidade visual (AV), por definição, é o inverso do ângulo visual limiar em minutos de arco (α). Limiar é um termo usado em vários campos do conhecimento, muito comum em estudos psicofísicos, para denotar a menor quantidade de estímulo capaz de gerar uma resposta (2010, p.96) em outras palavras, traduz-se na capacidade de identificar o contorno e a forma dos objetos, distinguir os detalhes espaciais.

⁸¹O campo visual é a extensão do espaço que o olho vê quando está parado e olha em frente. O olho, em seguida, transmite ao cérebro a informação que recebe, neste campo, levando em conta a sua forma, cor, volume. Fonte: <http://saude.ccm.net>. capturado em 17/09/2017.

outro, de alguém que em dado momento lhe explicou a diferença de cores de pele dos seres humanos. Mas será que isso é relevante? Como dado de pesquisa, sim. Mas e para minha entrevistada? Por que causar-lhe de alguma forma constrangimento? Talvez porque “a supervalorização da visão está entranhada em nós desde que nascemos e nos habituamos tanto a ela que não percebemos quanto nossas atitudes, palavras e movimentos estão vinculados a esta supervalorização” (SOUZA, 2016, p.63). Uma condição que de certa forma carrega um empoderamento, uma vez que o vidente, nesse caso, é quem detém a condição de atestar a cor da pele do outro.

Indagada sobre se gostaria de autodeclarar sua cor, (P1) prontamente respondeu “branca”. Essa professora relata ter nascido “prematura de seis meses de gestação” e isso ocasionou a patologia (Retinopatia da prematuridade), que a levaria à cegueira ainda bebê.

A professora (P3) se autodeclarou negra, a única que afirmou ter como uma das causas da sua cegueira – o Glaucoma, que como veremos mais adiante, há uma incidência maior da patologia em pessoas negras. Sobre isso comenta que nasceu com baixa visão “eu sempre tive uma visão abaixo do que é considerado regular”, aos treze anos teve o primeiro descolamento de retina, a seguir o glaucoma, depois a catarata, e o segundo descolamento de retina, “então foram dois anos que minha visão foi só caindo” (P3).

Ainda no quesito cor da pele, (P4) faz alusão a cor baseada no que o “sobrenome” representa socialmente, no caso, se referindo a sua descendência e, portanto, de cor “branca”, e diz: “Sou branca, não tem como eu dizer que não, porque meu sobrenome me entrega”.

Afinal, por que a pergunta sobre cor da pele das participantes? Partindo do princípio que as participantes são cegas, como ficaria essa referência a cores? Segundo a Sociedade Brasileira de Oftalmologia (2017), os principais fatores de risco para Glaucoma, por exemplo, são: histórico familiar, pressão intraocular elevada, idade acima de 50 anos, diabetes, uso prolongado de corticóides, presença de lesões oculares e descendência negra.

Como vimos, (P3) respondeu ser de cor negra, além de relatar que uma das patologias que a levou a cegueira foi o Glaucoma, porém não podemos afirmar que, neste caso, a perda visual levando à cegueira foi somente por causa dessa patologia, uma vez que também foi acometida por outras patologias como, descolamento de retina e catarata.

Contudo, para além da condição visual e das patologias que as acometeram, precisamos ver as professoras colaboradoras como sujeitos de sua história de vida, protagonistas em suas trajetórias profissionais e acadêmicas. No caso mais específico da pessoa cega, a saída de um lugar de dependência e vulnerabilidade, em uma sociedade vidente, cuja visão se sobrepõe aos outros sentidos, é um movimento custoso, uma vez que ainda existe por parte da sociedade, um estigma da incapacidade, da piedade e da diferença.

A seguir, trataremos da escolarização das professoras entrevistadas, pois esse assunto foi recorrente em suas falas.

2.6 O período de escolarização das professoras: 1960 – 1980

No interesse por conhecer a trajetória de vida das professoras voltamos nossa atenção para como ocorreu a escolarização dessas professoras, uma vez que ao analisarmos a origem da cegueira, percebemos que somente uma delas narra que ficou cega na adolescência – vindo de uma infância com baixa visão. As demais apresentaram cegueira ainda na infância.

A escola é uma instituição social onde somos colocados à prova, talvez, por isso, embora não tivesse nenhuma pergunta específica sobre o período escolar, ao longo das entrevistas foram surgindo na memória das professoras seus processos de escolarização, considerando a condição visual de cada uma como crianças e adolescentes nos anos de 1960-1980.

Atualmente, o processo de escolarização da Educação Básica abarca a infância até o Ensino Médio, assim durante as entrevistas surgem, nas memórias das professoras participantes da pesquisa, esse período escolar até a entrada no Ensino Superior. Desse modo, a partir da análise dos dados da pesquisa, e para melhor visualização da trajetória inicial de formação das participantes, agrupamos no quadro abaixo os caminhos escolares percorridos.

QUADRO 3 – Trajetória de escolarização das professoras

| Professoras Participantes | Ed. Infantil (antigo Jardim de Infância) | Ensino Fundamental- Anos Iniciais (antigo Primário) | Ensino Fundamental- Anos Finais (antigo Ginásio) | Ensino Médio (antigo segundo grau) |
|----------------------------------|---|--|---|--|
| P1 | Não frequentou | Escola Pública Municipal (Década de 1960) | Escola Pública Municipal (Década de 1960) | Escola Pública – Curso Clássico (Década de 1970) |
| P2 | IBC (Década de 1960) | IBC (Década de 1960) | IBC (Década de 1970) | Não revelou (Década de 1970) |
| P3 | Escola Pública Municipal (Década de 1970) | Escola Pública Municipal (Década de 1970) | Escola Pública Municipal (Década de 1980) | Instituto Público Estadual – Curso Normal (Década de 1980) |
| P4 | Escola Particular Regular (Década de 1970) | IBC (Década de 1970) | IBC (Década de 1980) | Escola Particular / Curso Normal (Década de 1980) |
| P5 | Escola Particular Regular (Década de 1970) | IBC (Década de 1980) | IBC (Década de 1980) | Escola Pública Estadual/ Curso Normal (Década de 1990) |

Quadro elaborado pela autora

Observando o quadro acima, essas professoras estudaram entre as décadas de 1960 e 1990, em plena ditadura civil militar no Brasil (1964-1985), período marcado pelo golpe de Estado em 1964⁸², denominado “anos de chumbo”, quando o exercício da cidadania foi limitado. Assim mesmo, todas puderam se beneficiar do acesso e permanência em escolas públicas, porém a um custo.

⁸²A “Revolução de 1964” foi realizada para assegurar a continuidade da ordem socioeconômica, é inegável seu significado de “mudança política radical”, atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder por 21 anos, caso inédito na história política brasileira. Controlando com mão de ferro, pelo exercício do poder político, o conjunto da sociedade brasileira ao longo de duas décadas. Segundo Dermeval Saviani, “o regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje, assim como, na educação brasileira” (SAVIANI, 2008, p. 295). *Cad. Cedes*, Campinas, vol.28, n.76, p. 21-312, set./dez.2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

No caso, dos espaços escolares, percebemos que, das cinco entrevistadas, três foram ex-alunas do IBC, sendo uma no Jardim de Infância ⁸³ e duas na alfabetização, as outras estudaram em rede regular de ensino.

Cabe destacar também que as cinco professoras participantes frequentaram escola pública, sendo (P1 e P3) o primário (atual anos iniciais do EF) – em Escola Municipal, “realizei a minha vida de aluna, de estudante, na escola regular. O que na época não era muito fácil [...] numa Escola Municipal, no bairro da Tijuca” (P1). As demais professoras (P2, P4 e P5) cursaram o primário no IBC. O Ginásio (anos finais do EF) foi cursado por (P1 e P3) em Escolas Municipais e (P2, P4 e P5) em Escola Federal – IBC. As professoras estudaram na vigência da Lei nº 4024/61 e Lei nº 5692/71.

Nessa trajetória de escolarização, percebemos nas falas das professoras, como foi importante para elas a presença da família. No tratamento dispensado a criança cega, o fortalecimento da sua autoestima e a credibilidade de quem cuida vai determinar, de certa forma, a maneira que a criança se percebe, seus potenciais e seu lugar no ambiente social. Desse modo, a família estando presente, de forma positiva, aumenta as chances dessa criança cega se desenvolver em todas as suas capacidades.

Em algumas narrativas pudemos observar que o apoio familiar aparece com muita força, como no caso de (P3), quando se refere ao apoio da mãe. A professora menciona que era como se a mãe tivesse feito a formação completa junto com ela, isto é, do Jardim de Infância até a faculdade. Essa professora (P3) nasceu com baixa visão e aos quinze anos perdeu definitivamente seu resíduo visual “como eu costumo dizer, a luz apagou completamente, e aí caiu a ficha dos meus pais e eles entenderam que não adiantava mais, eu estava realmente cega” (P3).

Com a professora (P5), com deficiência visual desde nascença, não foi diferente em relação ao apoio e incentivo familiar. Filha caçula de quatro irmãos, sendo a única que não enxerga, diz: “eu tive total apoio da minha família”.

A professora (P4), também conta que nasceu com baixa visão “até uns sete anos eu enxergava um “bocado”, oito anos, mas logo nas classes de alfabetização os professores

⁸³ Usaremos a nomenclatura de escolarização da época, de acordo com o período em que estudaram e a fala das professoras.

entenderam que era o ideal era eu estudar em Braille”. Essa força de expressão “um bocado” diz respeito a um bom resíduo visual, isto é, uma visão que a capacitava realizar várias coisas, inclusive leitura. Possivelmente, a indicação para o Braille por parte das professoras, ocorreu porque já deviam perceber a perda visual progressiva, e como ação de preparação para um possível quadro de cegueira, já iniciavam o Braille.

Em sua família existem vários cegos, e muitos frequentaram o IBC em diversas épocas, por isso a expressão de (P4) “minha família é cria do IBC”. Conta que inicialmente foi matriculada numa escola regular, perto de casa, para já na alfabetização iniciar no Instituto Benjamin Constant. Acreditamos que essa proximidade da família com o IBC, e também o entendimento que a doença visual familiar é progressiva, contribuiu para que a família tenha optado por matriculá-la na turma de alfabetização do IBC, numa antecipação da aprendizagem do método Braille, assim como para a convivência com seus pares, nos parecendo ser um caminho escolhido com a naturalidade de um grupo familiar, com muitas vivências nessa questão.

Eu mesma já atendi em meu setor de trabalho, Educação Precoce, duas crianças da família de (P4), com o mesmo prognóstico visual. Perguntando sobre a patologia visual da família, especificamente, a professora não soube responder qual seria, somente disse que acomete vários membros da família, com prognóstico progressivo para cegueira, isto é, levando com o tempo à perda total do resíduo visual. Aqui cabe uma nota curiosa, apesar de ter tido, desde criança, percepção que apresentava a mesma doença visual da família, e, portanto, possivelmente com quadro de evolução para a cegueira, narra com muita “naturalidade” o fato, o que me faz refletir sobre a questão da identificação e pertencimento, ao conviver no seu ambiente familiar e escolar, com seus pares, pessoas cegas.

Segundo (P1), o fato de ser uma criança cega desde o nascimento trouxe-lhe uma carga maior de preocupação e possível superproteção por parte dos pais. Relatou sobre o movimento de saída de casa para convívio na escola e na recusa de um internato por parte dos pais.

A inclusão não é uma coisa pacífica, nem tranquila e nem fácil, imagine na década de 60[...] Que foi a época em que eu ingressei na escola, naquela época se ingressava na escola normalmente com 7 anos de idade[...] nós não tínhamos como temos hoje a Estimulação Precoce[...] mesmo a Educação Infantil não era tão difundida, ainda mais para uma criança cega, os pais... postergava, cada vez mais, o ingresso da criança na escola[...] até porque mesmo aqui no Instituto não existia ainda o

jardim da infância, nessa época. Eu morava muito longe e minha família não queria que eu ficasse no Instituto (P1).

A fala da professora (P1) exemplifica o processo de inserção das pessoas com deficiência na década de 1960, quando era a criança com deficiência que tinha que se adaptar ao contexto educacional. Além disso, a professora traz outras dificuldades, como por exemplo, o fato de morar longe de uma escola especializada, o IBC.

Criança na década de 1960, (P1) não pôde estudar no Instituto porque morava muito longe e esse “ficar no Instituto” se refere a ficar direto no Instituto, no esquema de internato, só retornando ao lar os fins de semana⁸⁴. O aluno era trazido pela família às segundas-feiras, permanecendo na instituição com acompanhamento de inspetores durante o dia e a noite, tendo dormitórios separados por sexo. Às sextas-feiras, após o almoço as famílias deveriam buscar as crianças. Embora não tenha explicitado, mas pela fala dela, nos pareceu que por esse motivo a família não quis matriculá-la no IBC.

Essa professora iniciou sua fala dizendo a “inclusão não é uma coisa pacífica”, falava de maneira comparativa, entre a inclusão hoje e a época em que frequentou a escola. É como se dissesse: se hoje é difícil, “imagina na década de 60”. Lembramos que no período da entrevista para a pesquisa, P1 estava com 64 anos e seu ingresso na escola regular foi com 7 anos, com isso temos 57 anos de experiência de vida como pessoa com deficiência visual, portanto apresentando uma fala que demonstra dificuldades no início de sua escolarização.

No final dos anos de 1950 e início da década de 1960, década de escolarização de P1, como já dito, as pessoas com deficiência foram alvo de uma política educacional nacional mais focada, seja por meio de Campanhas ou mesmo pela legislação educacional, como destaca Ferreira.

A questão das pessoas com deficiência na política educacional brasileira, evidenciada por campanhas, que se deram entre os anos de 1957 e 1960 e pela Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (FERREIRA, 2015, p.58)

⁸⁴Desde sua fundação com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, a instituição atendia na modalidade de internato para alunos que residiam em outros estados ou bairros distantes. Atualmente oferece a modalidade de externato e dependendo da situação sócia – econômica e lugar de residência do aluno, semi-internato.

Como vimos, a primeira LDBEN/61, citada pelo autor, chamava atenção em seu Artigo 88 para “a educação de excepcionais” e que essa, na medida do possível, deveria “enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Entretanto, a professora relata que essa inserção, “integração” na escola regular, não foi fácil. Para ela, a pouca estrutura da escola dificultava o atendimento a um aluno como ela, sendo assim, conforme suas palavras foi “lançada na rede municipal” de ensino como aluna.

*Eu fui colocada, inserida, diria um termo mais... **lançada na rede Municipal** [...] fui lançada porque na verdade não havia nenhuma estrutura praticamente, **eles tinham um serviço** que eles chamavam..., havia **uma itinerância**, e as professoras, por exemplo, tentavam acompanhar em Braille o que era dado na sala de aula, mas **imagina a precariedade do estudo, da inclusão nessa época, mas enfim, a despeito disso eu consegui terminar o ensino, naquela época, o ensino primário, depois admissão, ginásio e eu me decidi pelas humanas, então pelo curso clássico.**(P1, grifos nossos).*

Fica evidente que P1, não esmoreceu diante das adversidades e como afirma completou todo o ciclo escolar: o curso primário, admissão, o curso ginásial e o curso clássico.

Na época de escolarização das cinco professoras (1960-1980), se usava o conceito de integração e não inclusão, como atualmente. Trouxemos um quadro comparativo entre os dois conceitos, tendo como referência a fonte abaixo indicada, porém com as colunas invertidas, em relação ao original, tendo em vista o período de escolarização das professoras entrevistadas.

QUADRO 4: Integração x Inclusão

| INTEGRAÇÃO | INCLUSÃO |
|---|---|
| (Período de escolarização das professoras – 1960/1980) | (A partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtiem – 1990) |
| Inserção parcial e condicional (crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares) | Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar” para ir à escola regular) |
| Pede concessões aos sistemas | Exige rupturas nos sistemas |
| Mudanças visando prioritariamente a pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas “ganham” mais) | Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não sabe quem “ganha” mais; TODAS ganham) |
| Contenta-se com transformações superficiais | Exige transformações profundas |
| Pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes | Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS |
| Defende o direito de pessoas com deficiência | Defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência |
| Inserir nos sistemas os grupos de “excluídos que provarem estar aptos” (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão) | Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS |
| O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.) | O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc.) |
| Como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex.: surdos se concentram melhor, cegos são excelentes massagistas etc.) | Valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc.) |
| Tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção. | Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais. |
| Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação como a Libras. Seríamos um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência rodeado pelas que apresentam diferenças. | A partir da certeza de que TODOS somos diferentes, não existem “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais”, o que existe são pessoas com deficiência. |

Fonte: <https://www.deficienteciente.com.br/conheca-diferenca-conceitual-entre.html>.

Capturado em 23/02/2018.

Como dito anteriormente, o enfoque educacional na década de 1960 era integrar, colocar junto, inserir, sem a preocupação, de fato na inclusão, em oferecer condições de acesso e permanência para as pessoas com deficiência, conceito que só veio anos mais tarde, através do encontro e diálogo em convenções mundiais, como na *Conferência Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtiem-1990)* e posteriormente, com a *Declaração de Salamanca (1994)*. Sobre isso Silva e Silva (2009) apontam que esse diálogo “iniciado em Jomtiem (1990) demarca de forma contundente a ‘Inclusão em educação’, pois prioriza a educação para TODOS” (SILVA; SILVA, 2009, p. 128). Outro marco, a *Declaração de Salamanca* inspirada na *Conferência de Jomtiem*, que congregou noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, teve como linha de frente ações sobre “Necessidades Educacionais Especiais”, reafirma o direito das pessoas portadoras de deficiência, independente de suas necessidades, à igualdade de condições, incluindo-as, na escola. Nesse sentido, nas palavras de Santos

...o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja por que motivo for. (SANTOS, 2000, p.38).

E dessa forma, levar em conta a observação das “barreiras” educacionais.

Esse movimento do modelo de integração para o modelo de inclusão, no final dos anos de 1980, aconteceu em meio a críticas, tanto das pessoas com deficiência, como das associações representativas e de organismos internacionais, como UNESCO, sobre a insuficiência dos resultados. O modelo educacional integrador era um modelo que tinha como base a inserção da criança na escola regular, sendo esta condicionada ao nível de adaptação do aluno, portanto considerada parcial, uma vez que não havia a contrapartida da adaptação por parte da escola. O que mais adiante seria revisto pela proposta inclusiva.

Lembrando que no Brasil, em 1988, é promulgada a Constituição Federal que dispunha em seu artigo 208 a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, na perspectiva da proposta inclusiva.

Retornando às professoras, (P2), hoje com 59 anos, se apresenta como ex-aluna do IBC, nele estudou desde o jardim de Infância, uma escola especializada. A esse período, faz referência afetiva e às pessoas que a atendiam no internato como uma “família”.

Eu fui aluna daqui, entrei no Jardim de Infância, fiz todo, na época era Primeiro Grau [...] a gente dormia aqui, fazia as refeições [...] a gente ficava aqui, tinha as ledoras lá na biblioteca, para fazer os trabalhos, assim, a gente estudava no segundo grau e faculdade e continuava aqui na escola. (P2)

A professora (P2) diz “Eu fui aluna daqui”, se referindo ao IBC, “entrei no Jardim de Infância, fiz todo, na época era primeiro grau ainda, trabalhei aqui, fiquei aqui como bolsista”. Os bolsistas eram alunos do IBC que permaneciam no Instituto, mesmo depois de finalizado o último ano de escolarização, mantendo vínculo através da realização de atividades como, no caso dessa professora, que participava do coral de alunos e ex-alunos. Essa permanência incluía a possibilidade de fazer as refeições, assim como o uso semanal do dormitório, mantendo desta forma o esquema de externato. Conta ainda, que quem morava mais distante do Instituto ou nos outros estados, e tinha boas notas, poderia permanecer, quem “não tem repetências, então poderia ficar na escola ir fazendo o segundo grau. Atualmente não [...] mas na minha época a gente tinha direito até a faculdade”.

Perguntei se gostava do internato e a resposta veio de imediato, com sorriso nostálgico no rosto: “Ah..., gostava”. Para ela foi um período importante, com boas referências, contou com satisfação sobre os passeios e os festivais que participava.

Para a professora (P3), de 48 anos de idade que ficou cega aos quinze anos e não foi aluna do IBC, a família também foi um suporte fundamental, com o qual pôde contar, se assemelhando de certa forma com (P1), que como vimos, também não foi aluna do IBC.

P3 dá a entender que crianças cegas costumam ter uma superproteção dos pais, quando explica que nas várias frentes de apoio que teve, os pais mudaram de bairro para ficar mais perto da escola na qual estudava. A mãe dedicava-se integralmente à filha, além de poder contar com o amparo de outros membros da família em aulas de línguas. Assim (re)lembra:

A minha mãe não trabalhava fora, era bem alfabetizada, sabia ler e escrever muito bem e o meu pai podia dispor de condições para pagar alguém, para auxiliar no serviço da casa, então tinha uma pessoa responsável pela faxina, uma pessoa responsável pelas roupas, por lavar e passar. E a minha mãe só tinha que cozinhar e andar comigo para todos os lugares [risos suaves], situação o que a maioria das famílias não tem [...] nem sempre os pais são bem alfabetizados, nem sempre os pais podem estudar com os filhos em casa, então, isto tudo também trouxe facilidades, aqueles textos que eu não conseguia ler porque a letra era muito pequena,

a minha mãe lia para mim, os meus pais puderam pagar as lupas para mim, eram caríssimas [ênfatizando], então eu tive todos os recursos (P3).

Essa professora é a primeira que se refere diretamente à condição socioeconômica da família e relacionada às possibilidades de escolarização. É com força de expressão que ao se referir à mãe, diz “era bem alfabetizada, sabia ler e escrever” e ao pai que “podia dispor de condições para pagar alguém, para auxiliar no serviço de casa” (P3), e o reconhecimento do quanto isso foi importante para ela, e o quanto gostaria que todos tivessem esse privilégio.

A condição sócio-econômica ajudou muito para que a família estruturasse uma logística a amparando de todas as formas, dentro do possível. Pois mesmo amparada e protegida pela família, o convívio escolar não se desenvolvia com a mesma facilidade.

A professora relembra “situações difíceis”, tanto em relação a suporte pedagógico, como questões atitudinais, como fatos ocorridos numa escola regular Municipal na qual era aluna. Quando foi perdendo a visão “já não conseguia mais pegar um livro para ler, eu só lia mesmo tudo ampliado, e os livros paradidáticos eram grandes, não dava para o professor ampliar [...] então eram todos lidos e gravados pela minha mãe” (P3).

Mesmo com a proteção dos pais, algumas professoras contam que não deixaram de passar por situações difíceis e sofrerem preconceito social no âmbito escolar. Sobre situações difíceis, vivenciadas na escola e a convivência social fora desse espaço, que as deixavam confusas, enquanto crianças, na dissertação intitulada *Cegueira e preconceito: a percepção dos professores cegos do Instituto Benjamin Constant*, defendida em 2016, por Carla Maria de Souza, a autora narra: “Os amigos que brincavam comigo sem problemas na escola nunca me convidavam para frequentar suas casas mesmo que eu soubesse que havia as festas de aniversário e que os outros eram convidados, assim como não aceitavam meus convites” (SOUZA, 2016, p.15).

E ainda nessa questão, continua de forma reflexiva sobre o que essa situação provocava em seus sentimentos de criança, estabelecendo a diferença entre o comportamento social dos colegas da escola e de seus primos como membros de sua família.

Cabe ressaltar aqui a dualidade de sentimentos que isso provoca, pois entre meus primos, por exemplo, não havia essa distinção e eu me sentia acolhida para as brincadeiras e até para as repreensões quando era necessário, completamente incluída, mas o mesmo não acontecia entre os colegas da escola. (SOUZA, 2016, p.15).

Com essa afirmação fica exposta a questão da inclusão e exclusão nos grupos sociais (escola, família), vivenciada pela autora da citação, também cega. Inclusão porque efetivamente frequentava uma escola regular nos anos 1960, e exclusão porque apesar de ser aluna, não tem pertença no grupo, é a “diferente”, e, portanto, a que fica de fora – de fora do convívio social com os colegas, de fora dos espaços sociais que eles frequentam fora da escola. Se na escola, um local fechado, ela brincava com os colegas, não era convidada para suas casas, tampouco eles aceitavam os convites dela.

Nesta situação, o estigma da cegueira – nesta hora o resíduo visual não modificava a percepção do grupo – aparecia com força fazendo com que eu passasse de desacreditável, o que já era na percepção dos colegas e seus familiares, para desacreditada. A confusão estava formada. Afinal eu podia ou não participar do que os outros participavam (SOUZA, 2016, p.15, grifos nossos).

É fato que quando nos referimos a professora(e)s cega(o)s, estamos mencionando sujeitos que também trazem em suas histórias de vida e nela a de escolarização, de alguma forma a história da deficiência, mais especificamente, a história da cegueira.

[...] nos registros encontrados sobre a história dos cegos e a percepção da cegueira, sempre estes indivíduos são colocados à margem. São raras as situações em que um cego ocupa lugar diferente ao da **estigmatização** e quando tal acontece, acaba por chamar a atenção por ter sido ali posto a prova um conceito já cristalizado (SOUZA, 2016, p.52).

O estigma da cegueira, ainda hoje, apesar de toda política de inclusão, acompanha as pessoas com deficiência e, atualmente, na escola isso ainda não é tão diferente da época de nossas entrevistadas.

Segundo Zélia Melo, tendo como referência Goffman, estigma “é um atributo que produz um amplo descrédito na vida do sujeito; em situações extremas, é nomeado como ‘defeito’, ‘falha’ ou desvantagem em relação ao outro” (MELO, 2000, p. 2) estabelecendo de forma equivocada uma discrepância entre “a identidade social virtual e a identidade real”.

Para Goffman, “criamos um modelo social do indivíduo e, no processo das nossas vivências, nem sempre é imperceptível à imagem social do indivíduo que criamos; essa imagem pode não corresponder à realidade, mas ao que denomina de uma identidade social virtual” (1993, p.11).

Essa divergência faz com que o indivíduo passe a ser uma pessoa desacreditada, uma vez que prejudica a identidade social, passe a ser o *diferente*, o que assume a condição de incapaz ou fora do modelo que a sociedade determinou como o padrão. A sociedade anula o individual e busca manter um modelo que se sobrepõe, um modelo conveniente que mantém o poder sobre os “outros”.

Dessa forma, a sociedade limita e delimita a capacidade de ação de um sujeito estigmatizado, marca-o como desacreditado e determina os efeitos maléficos que pode representar. Quanto mais visível for a marca, menos possibilidade tem o sujeito de reverter, nas suas inter-relações, a imagem formada anteriormente pelo padrão social. (MELO, 2005, p3).

O meu relato inicial na dissertação vai ao encontro dessa situação, quando falo do desconforto em usar a palavra “cegas”. O estigma ainda é forte sobre a pessoa deficiente, que chega a ponto de, ao usarmos a nomenclatura correta sobre a condição visual, provocar incômodo e dúvidas na hora da escrita. No paralelo a esta situação, o fato desse relato fazer parte das memórias da pessoa que sofreu a discriminação, que passou por dificuldades na escola devido a sua condição visual e também fazer parte da escrita de uma dissertação, comprova através das memórias das professoras e de outro documento – a dissertação, a capacidade, a credibilidade daquela menina que outrora foi desconsiderada e que se perguntava – “Afinal, eu podia ou não participar do que os outros participavam?” (SOUZA, 2016, p.15)

Embora as políticas públicas não sejam os únicos caminhos, e elas por si só não eliminem a discriminação e o estigma da cegueira ainda presentes em nossa sociedade, a participação efetiva de pessoas com deficiência na definição de políticas públicas têm contribuído para que, no Brasil, o Governo Federal tenha realizado ações como resultado dessa participação (BRASIL, 2012)⁸⁵, como as I e II Conferências Nacionais sobre Direitos da Pessoa com Deficiência, que trouxeram importantes pautas em prol dos deficientes.

A I Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em maio de 2006, em Brasília, promovido pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, por

⁸⁵Fonte: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-avancos-politicas-publicas-pcd.pdf>. . Capturado em 27/05/2018.

meio do CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiências) consolidou o modelo de gestão participativa das políticas sociais direcionadas às pessoas com deficiência, inaugurando um espaço de construção coletiva.

A II Conferência, realizada em dezembro de 2008, também em Brasília, teve o objetivo de “fomentar a inclusão da pessoa com deficiência ao processo de desenvolvimento do país, buscando **eliminar todas as formas de discriminação** e garantir o acesso aos bens e serviços da comunidade” (BRASIL, 2012, p.26, grifos nossos).

Ao contrário de (P4), a professora (P5), também ex-aluna do Instituto, cega desde o nascimento e hoje com 43 anos é a “filha caçula de quatro irmãos”, sendo “a única que não enxerga”, mas, como todas as outras, teve “total apoio da família”. Interessante destacar que (P5) frisa que é a única cega numa família de videntes, no contraponto de (P4) que frisa ser mais uma cega, numa família de vários cegos, deixando transparecer uma identificação.

A professora (P3) menciona que estudou em escola conveniada, pois segundo ela, só existiam duas possibilidades para a criança cega

*O Instituto Benjamin Constant, que para nós que morávamos na Ilha do Governador era muito longe, e o Sodalício da Sacra Família que é uma entidade católica, que se localiza na Tijuca, e que tinha um **convênio com o Município**, onde professores especializados da rede Municipal atendiam aos alunos lá e depois encaminhavam para a rede regular (P3, grifos nossos).*

A professora (P3) ao se referir à existência de somente duas opções na sua época de estudante, refere-se a duas escolas com mais suporte para atender crianças com deficiência visual: o IBC e o Sodalício da Sacra Família⁸⁶. Como vimos na fala de (P3), na instituição religiosa, que tinha convênio com o serviço especializado da prefeitura, a criança permanecia por cerca de um a dois anos, depois era encaminhada para a rede regular de ensino. Essa é uma instituição filantrópica com assistência religiosa, fundada em 24 de janeiro de 1929, no Rio de Janeiro, pela Sra. Maria Cavalcanti de Almeida, também cega. Criada com o objetivo de acolher, amparar mulheres com deficiência visual/cegas e múltiplas deficiências, condenadas a mendicância e em situação de vulnerabilidade social e familiar.

⁸⁶. Fonte: <http://sodaliciodasacrafamilia.org/sobre-nos>. Capturado em 06/06/2018.

Atualmente, o Sodalício da Sacra Família, entre suas ações, busca a integração de suas assistidas na rede de ensino oficial, além de promover atividades como: canto (coral); música (instrumentos); atividades manuais, informática e (re)inserção sócio-familiar. Trabalha em regime de atendimento integral na Modalidade Abrigo e Modalidade Convivência Dia. Atende crianças a partir de 2 anos de idade, pertencentes a famílias de baixa renda e situação de risco, como também abandonadas pelas famílias e sociedade.

Segundo P3, “Naquele tempo o Instituto Helena Antipoff⁸⁷ (IHA), que é o responsável pelo atendimento aos alunos com deficiência na rede Municipal, ele organizava tudo, era ele que tratava esses acordos com as escolas para receber as crianças” (P3). No tempo no qual P3 se refere e ainda hoje, o Instituto Helena Antipoff continua atuando junto à prefeitura na perspectiva da educação inclusiva. Como um Centro de Referência em Educação Especial da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro acompanhando as diretrizes e metas propostas pela política Nacional de Educação Especial, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com objetivo de inseri-los em escolas regulares.

As professoras (P2, P4 e P5), realizaram o curso primário no IBC, portanto Escola Federal. Conforme (P4) relata como tinha prognóstico de perda visual e uma família com vários membros cegos, já anteviam, portanto, que seria importante se alfabetizar no IBC

Quando eu era pequena, eu enxergava um pouco, então os meus pais me colocaram num Jardim da Infância, então eu fiz os dois anos da Educação Infantil, mas na época da alfabetização, possivelmente eu precisaria de recursos e eu tinha prognóstico de perda visual, então eu vim estudar no Instituto, aqui eu me alfabetizei, comecei no sistema comum, mas realmente eu tive que passar para o Braille, porque eu comecei a perder a visão. (P4, grifos nossos).

A professora (P3) faz um paralelo a essas situações mencionadas acima, em sua fala, de forma indireta e vigorosa, explícita que se tivesse sido aluna do IBC, escola

⁸⁷ O IHA também mantém equipes junto às Coordenadorias Regionais de Educação para acompanhar os alunos integrados nas turmas regulares e nas 177 salas de recursos, salas de recursos multifuncionais, classes hospitalares, classes especiais e escolas especiais. O nome do Instituto é em homenagem a professora e psicóloga russa, nascida em 1892, Helena Antipoff. Esta professora desenvolveu um trabalho pioneiro em Educação Especial no Brasil, veio a convite do Governo de Minas Gerais, em 1929, para participar da reforma do Ensino Público mineiro. A partir de suas pesquisas, Antipoff, introduziu pela primeira vez o termo “excepcional” ao invés de “retardado”, sua intenção com a mudança da nomenclatura era eliminar o estigma que a palavra “retardado” provocava. Fonte: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/educacaoEspecialIHA.htm>. Capturado em 06/06/2018.

especializada, teria sido melhor principalmente na infância. Defendendo a escola especializada, diz:

Considerando todo tempo que eu já estou aqui no Benjamin Constant, e o fato de eu ter estudado numa escola dita regular e ter trabalhado também nessa escola, com atendimento especializado, é... eu vou dizer uma coisa muito sinceramente, e isso eu já disse várias vezes e vou dizer de novo, eu acho que eu teria ganhado mais [fala forte] se eu tivesse sido aluna do Benjamin Constant, eu acho que principalmente no Ensino Fundamental, uma escola especializada faz toda diferença na vida de uma pessoa cega(P3).

Estudando em escola especializada ou não, essas professoras realizaram seus estudos do Jardim da Infância (Educação Infantil) até o ensino médio, como P1 que embora tenha vivenciado “a precariedade do estudo”, tendo em vista a escola regular de sua época para uma pessoa com condição visual comprometida, a despeito disso conseguiu “terminar o ensino, naquela época, o ensino primário, depois admissão, ginásio e eu me decidi pelas humanas, então pelo curso clássico”. (P1, grifos nossos). Assim como essa professora, todas as outras entrevistadas venceram as barreiras do seu tempo e se formaram no ensino superior.

2.6.1 O Ensino Médio

Observando o quadro 3, dessas professoras três fizeram o curso Normal, sendo duas em escola pública (P3 e P5) e uma em escola particular (P4), uma não informou (P2) e uma fez o curso Clássico (P1) em escola pública, entre as décadas de 1970 e 1990. Assim, P3, P4 e P5 quando entraram no IBC como professoras, já vinham com formação docente em nível médio.

Sobre o processo de formação inicial como professora dos Anos Iniciais, P1 narra “eu fui para o Normal, curso Normal, minha mãe continuando sempre me apoiando, eu fui desenvolvendo mais no Braille [...] era um pouco mais difícil, então sempre a minha mãe lendo muito comigo, gravando muito as coisas para mim” (P3, grifos nossos).

P3 realizou o curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, conforme lei da educação vigente, a LDB nº 5.692/71.

Nesse momento teve o primeiro contato com o IBC, como estagiária normalista, e como justamente relata: “então quando eu vim para cá, foi libertador para mim, aí comecei a conviver com colegas cegos”. Continuando sua capacitação, relata que na época existia um “curso de especialização, era um curso que durava um ano, em que a gente se especializava na área da deficiência visual”.(P3). Esse curso era ministrado no próprio Instituto e conhecido como “Cursão”. Na oportunidade fez o curso em 1987, que era no período da tarde o ano todo.

A professora (P4) fez o curso Normal numa “escola particular, religiosa, Maria Imaculada”.

A minha experiência no colégio Maria Imaculada foi muito boa, embora, claro, com as dificuldades que a gente tem sempre quando a gente está estudando numa escola comum, porque você precisa de quem leia os livros, de quem dite para você alguma matéria[...] então assim, existem essas dificuldades, muita gravação, carregar a máquina de escrever para fazer provas, os trabalhos de casa depois de feitos tinham que ser datilografados, porque no meu tempo não tinha computador (P4, grifos nossos).

Conta que o primeiro ano do estágio realizou no próprio Colégio no qual estudava, mas o segundo preferiu fazer no Instituto. “As irmãs concordaram que eu viesse fazer o estágio aqui, porque seria mais acessível, com as turmas menores, os alunos escrevendo em Braille, então seria mais fácil, e aí eu vim fazer um período de estágio aqui”, se referindo ao IBC.

A professora (P5) fez o curso de “Formação de Professores” no Colégio Inácio Azevedo do Amaral.

No caso dessas professoras da pesquisa, de acordo com a idade delas, que varia de 43 anos a 48 anos, realizaram seus cursos de formação de professores no período de implementação da Habilitação Específica de Magistério (HEM). Nesse período, duas adequações tiveram destaque, a primeira foi a alteração da denominação dos ensinos primário e ginásio para primeiro grau e médio para segundo grau (Lei 5.692/71), quando “o antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau” (SAVIANI, 2009, p. 147).

A professora (P1) não quis fazer curso Normal, na sua concepção, naquele momento era complicadíssimo ser professora, pois em suas palavras “se eu fizesse o Normal, realmente ia ser complicado, eu não saberia nem onde aproveitar meu estudo, então na

época, eu já queria fazer faculdade e tal, e fiz o curso clássico”, pois na faculdade pensava fazer um curso na área de “Humanas”.

Sobre o curso “Clássico” a que (P1) se refere, este foi instituído pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, como parte da Reforma Capanema que reorganizou “toda a estrutura educacional”. (SAVIANI, 2007, p. 268). Essa reforma no Ensino Secundário, através da Lei Orgânica, tinha como objetivo mudar a visão do Ensino Secundário, para isso instituiu um primeiro ciclo de quatro anos de duração (ginasial) e um segundo ciclo de três anos (Clássico ou o Científico). Em seu Art.4º determina que o curso Clássico e o curso Científico, cada qual com a duração de três anos, tem por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso Clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de Filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências⁸⁸. Assim, se explica porque (P1) resolveu fazer o curso Clássico, já que sua perspectiva era de cursar no ensino superior a área de Humanas.

Importante salientar que a Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. A professora (P1) menciona ter feito o curso Clássico, na década de 1960, já na vigência da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, na qual dispõe no Capítulo I *Do Ensino Médio*, Art. 34, divide o ensino médio em dois ciclos: o ginasial e o colegial⁸⁹. Conforme consta “**Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial**, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (grifos nossos)”.

Conforme lembrança de (P1) seu curso foi o Clássico, mesmo já tendo mudado a nomenclatura conforme o dispositivo da Lei.

⁸⁸Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Capturado em 27/05/2018

⁸⁹ Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Capturado em 23.06.2018.

2.6.2 O ensino superior

Nessa trajetória de formação, e podemos dizer de luta, das professoras participantes, cabe destacar que todas têm formação em nível Superior em Letras e Pedagogia, demonstrando que as cinco buscaram aprofundamentos acadêmicos. Para melhor detalhamento, apresentamos a seguir um quadro com a formação dessas participantes.

QUADRO 5: Formação das professoras participantes

| Professoras Entrevistadas | Formação/ Graduação | Pós-Graduação <i>Lato-sensu</i> | Pós – graduação <i>Stricto-sensu</i> |
|----------------------------------|---|--|---|
| P1 | Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa/ Língua Alemã) Universidade – UEG | - | - |
| P2 | Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa/ Língua Inglesa). Faculdade NotreDame | - | - |
| P3 | Curso Normal Instituto de Educação. Letras na UERJ | Pós-Graduação em Literatura Brasileira/ | Mestrado em Educação na PUC-Rio |
| P4 | Curso Normal/Curso de Pedagogia na UERJ | Pós-Graduação em Psicopedagogia | - |
| P5 | Curso de Pedagogia na UERJ | Pós-Graduação em Psicopedagogia na PUC-Rio/ Pós – Graduação em Orientação Educacional | Mestrado em Educação – UNIRIO |

Quadro elaborado pela autora

Com 64 anos de idade e cega de nascença, (P1) atua no magistério há 43 anos, sendo mais que a metade desses anos dedicados ao Instituto Benjamim Constant, mais precisamente há 24 anos. Como vimos, fez o curso Clássico pensando em, na faculdade, fazer um curso na área de Humanas. Entretanto, formou-se em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Alemã), na UEG – Universidade do Estado da Guanabara, hoje UERJ e antes dessa formação, fez um “curso técnico de Teologia”.

*Prestei vestibular e ingressei na faculdade de letras, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UEG, na época. E fazia alguns cursos paralelos, e tal, que me propiciaram muitas habilitações, depois na minha docência, mas escolhi a faculdade de letras. Eu gostava e tinha facilidade de idiomas, nos idiomas, **então escolhi a faculdade de letras, escolhi português/ alemão porque eu já fazia inglês e francês fora da faculdade, no âmbito da universidade, então quis fazer uma que eu não conhecesse, uma língua que eu não conhecesse, então escolhi alemão** (P1, grifos nossos).*

O desejo de conhecimento fica muito claro na fala dessa professora, busca continuidade e aprimoramento nos estudos na área de letras.

Com cegueira adquirida e 59 anos de idade, sendo 23 anos de Instituto, (P2), também se formou em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa), pela Faculdade Notre Dame.

Com 48 anos de idade, cegueira adquirida, (P3) tem 29 anos de exercício de magistério, sendo 23 anos no Instituto. Vimos que sua formação docente começa como aluna do Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Seguindo essa formação ingressa no curso de Letras pela UERJ, concluindo em 1992. Não satisfeita “logo a seguir eu fiz um curso de pós – graduação *latu senso* em literatura brasileira, e depois eu fiquei um bom tempo sem maiores aprofundamentos acadêmicos, apenas pequenos cursos profissionais”. No ano de 1994 ingressa no IBC como professora do Ensino Fundamental. E já como docente dessa instituição, em 2014 ingressa no Mestrado em Educação da PUC-Rio.

Com 47 anos de idade, sendo desses 24 dedicados ao Instituto e com cegueira hereditária, (P4) iniciou sua formação docente com o curso Normal, depois cursou Licenciatura em Pedagogia na UERJ e a seguir Pós-graduação em Psicopedagogia.

Com 43 anos de idade e desses, 10 dedicados ao Instituto, com cegueira congênita, (P5) também cursou Licenciatura em Pedagogia na UERJ; e Pós-Graduação em Psicopedagogia na PUC-RJ; Pós-Graduação em Orientação Educacional; e Mestrado em Educação na UNIRIO. Conta que sempre primou por uma boa formação

sempre me preocupei com a minha formação profissional, não só no magistério, mas assim, para que eu pudesse arrumar emprego o mais rápido possível, porque a minha família é humilde e eu necessitava de dinheiro, para poder ter as minhas coisas, inclusive para ajudar a minha família, e aí, aqui no Instituto Benjamin Constant eu fiz curso de

massoterapeuta e comecei cedo a trabalhar como massoterapeuta particular(P5, grifos nossos).

Em sua fala, essa professora demonstra respeito e admiração pela professora Maria da Glória do Instituto; e o quanto ela foi importante para sua formação. Por entender que o professor cego “acaba sendo meio que um espelho para o aluno” (P5).

Se considerarmos a trajetória de escolarização e formação acadêmica dessas professoras, todas com no mínimo nível superior, são dignas de aplausos. Como professoras efetivas do IBC por meio de concursos públicos, essas mulheres exercem o magistério. É sobre o ingresso na instituição que explicitaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III – O INGRESSO COMO PROFESSORAS DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: UMA ESCOLHA PROFISSIONAL

Fiquei na Prefeitura por seis anos, mas não estava satisfeita com aquele trabalho, porque eu achava que o sistema não estava permitindo a real inclusão dos alunos [...] eu queria trabalhar no Benjamin Constant (P3).

No capítulo anterior conhecemos as professoras entrevistadas participantes da pesquisa. Com exceção da professora (P1), vimos que (P2, P3, P4 e P5) tiveram uma relação anterior com IBC seja como alunas, estagiárias ou cursistas, e desejavam ingressar no Instituto como docente.

Uma reflexão importante para nossa pesquisa perpassou pelas perguntas: – Como foi efetivamente o ingresso dessas professoras no IBC como docentes? Quais os critérios de seleção? Por que o Instituto como *lócus* de trabalho? Assim, no roteiro de entrevista perguntamos às professoras quando e de que forma ocorreu o ingresso na Instituição e também, por que escolheram o Instituto Benjamin Constant como *lócus* de trabalho.

Tudo começa com o entrevistador/pesquisador, por isso, para responder a estas indagações motivamos as professoras a falar. É nesse momento de estreita relação com o entrevistado, que a memória aflora, os sentimentos se apresentam e os gestos, sinais ficam perceptíveis, um momento de doação das memórias. Segundo Portelli “uma ciência do indivíduo, porque nós nos ocupamos do indivíduo” (2010, p.39).

E ainda, para responder a estas indagações, além das memórias dos professores, fizemos uma análise dos editais correspondentes aos concursos prestados e identificados por elas. Não só nas respostas aos questionamentos, mas o tom de satisfação e a relação afetiva com o IBC transpareceram nas entrevistas. Durante estas, percebemos grande motivação em estar nesse lugar, no IBC, que já havia feito parte de suas vidas em outros momentos. Ficou clara a satisfação ao realizarem-se profissionalmente neste espaço.

A única professora que não teve contato antes com o Instituto foi (P1), que fez o concurso para integrar o corpo docente do Instituto por incentivo de uma amiga. Como vimos, formada em Letras, licenciada em Língua Portuguesa e Língua Alemã, a professora P1, antes do concurso para o IBC, trabalhava há 17 anos com o Ensino Médio, numa escola

com os alunos videntes, que segundo ela, eram “independentes”, se referindo à condição visual, por isso teve dúvidas se deveria ou não fazer o concurso para o IBC.

...eu já estava tarimbada no Ensino Médio, já era respeitada, já era conhecida, já estava na segunda matrícula e tal[...]já era complicado porque tinha que fazer as adaptações, afinal meus alunos enxergavam [...] foi por incentivo da minha amiga. Eu falei: – Quer saber, vou tentar, deixa ver em que eu me enquadro lá. (P1, grifos nossos).

Era uma nova experiência e o fator motivador, declarado por ela própria, foi a ascensão profissional, melhoria salarial e novos desafios. A professora demonstra em sua fala, certa indecisão em trocar um espaço profissional que estava dando certo há muitos anos, trabalhando com alunos videntes, por outro do qual nunca havia tido qualquer contato, apesar de uma escola especializada para pessoas com deficiência visual. Por isso, se questiona e se desafia: “Quer saber, vou tentar, deixa ver em que eu me enquadro lá”.

Na fala de (P1) aparece outra questão, a diferenciação entre professoras que eram alunas egressas do IBC e aquelas que não eram. Sobre isso, a dissertação “*De alunos a Professores: trajetória docente no Instituto Benjamin Constant*”, defendida por Cristiane Vales Maciel, em 2016, é importante contribuição. Esse trabalho analisa a trajetória profissional de alguns ex-alunos do Instituto que se tornaram professores da instituição, a partir de uma abordagem histórico-social. Por meio da análise de fontes escritas e orais, a autora procurou entender as razões sociais, individuais e históricas que levaram ao movimento de ex-aluno passar à condição de professor, mesmo com outras oportunidades de trabalho.

Nessa pesquisa com alunos egressos do IBC que exercem a docência no Instituto, a autora discorre que:

...o professor do Instituto era percebido como aquele adequado para exercer a tarefa docente, já que, além da dedicação que tinha, do conhecimento que dominava, era cego, condição para alguns docentes, ex alunos, como aquela que por si só já era “o” pré-requisito para trabalhar no IBC (MACIEL, 2016, p.98, grifos nossos).

No contraponto a essa fala, a professora (P1) não era egressa, o que para ela tornou tudo mais complicado no seu ingresso no IBC “E assim, foi difícil o início, foi difícil porque eu era um pouco, eu me sentia um peixe fora d’água, eu não era egressa do instituto”. Ao lembrar esse momento, a professora o faz com risos suaves nos lábios, ficando evidente o

sentimento de não pertencimento aquele lugar, apesar de cega. A despeito disso, resolve tentar o concurso de 1993 e sendo aprovada e classificada, ingressa no IBC como docente.

Se a condição visual – cego, é fator favorável ao trabalho no Instituto, por que então (P1) não teria se beneficiado dessa condição? Esse questionamento pode ser respondido com suas próprias palavras quando utilizou o termo “cega avulsa” para se autodefinir em relação ao IBC.

Ao rememorar a entrada no Instituto em 1993, assim a descreve:

[...] a receptividade é que foi difícil [...] porque eu era uma professora, já veterana, eu já tinha uma carreira sólida, eu não entrei aqui com 18 anos, entrei aqui com 40[...] com uma experiência de 17 anos no ensino regular e que de repente entrava aqui. A gente era chamada, a pessoa cega que não é do Instituto, a gente brinca, diz que é “cega avulsa”. (P1, grifos nossos)

Se pensarmos na mensagem subjetiva que a palavra “avulsa” carrega, lembrando que o oposto de avulso é conjugado, unido, percebemos que mostra uma ideia de não ser daquele grupo, de estar fora “avulsa porque não pertence, não tem a pertença, no Instituto, pelo menos como aluna, como criança. É uma brincadeira do pessoal” (P1). Mesmo entendendo como brincadeira, de início fica um desconforto sobre não pertencer àquele grupo

a receptividade não foi assim de imediato, porque eu vinha de fora[...] mas você não cresceu aqui, gente eu não cresci aqui mas eu sou cega também, eu também tenho bagagem. Mas aí foi indo, e deu tudo certo e lá se vão 24 anos. (P1)

Ao dizer que também é cega, (P1) “se defende” para se manter naquele grupo, aquele espaço como uma igual. Pois, embora não tenha sido aluna antes de ser professora da instituição como seus colegas, está em igualdade de condição visual. Relembra: “eu morava muito longe e minha família não queria que eu ficasse no Instituto” (P1). Portanto, não foi aluna do IBC, embora ela tivesse o pré-requisito básico para ser aluna da instituição, que é a deficiência visual. Mas como diz, no final “deu tudo certo e lá se vão 24 anos” de magistério na instituição.

Conforme Goffman “não é para o diferente que se deve olhar na busca da compreensão da diferença, mas sim para o comum” (1988, p.138). O ser humano precisa vivenciar o sentimento de pertencer a um grupo e para isso, negocia com os outros, e foi o

que aconteceu com a professora entrevistada. Percebemos também que quando ela fala “tenho bagagem”, é no sentido de ter bagagem pessoal e profissional como cega, que já viveu experiências como pessoa deficiente visual e, portanto, entende seus pares, embora não tivesse estudado no Instituto.

De outro modo, P3 foi “muito bem acolhida, muito bem recebida”. Embora não fosse ex-aluna do Instituto, diferente de (P1) quando chega ao IBC como docente em 1993, já tinha uma história anterior com a instituição. E assim narra:

...eu fui muito bem acolhida, muito bem recebida, não tenho queixa desse período [...] Foi muito tranquilo, eu fui muito bem recebida, o pessoal fez de tudo..., inclusive porque a instituição muito grande, muito nova para mim, eu tinha dificuldade até para me locomover aqui, até dominar todo o espaço (P3, grifos nossos)

Vimos que o primeiro contato com o Instituto se deu quando estava fazendo o Curso Normal no Instituto de Educação, e com isso teve a oportunidade de estagiar no IBC; e depois, foi aluna do “Cursão”⁹⁰: “Então conheci a casa, conheci a estrutura da casa e aí veio a vontade de trabalhar aqui, mas não estava tendo concurso e aí no final de 92 abriu, em dezembro de 92” (P3). Ela ainda destaca a dificuldade de locomoção até dominar todo o espaço do Instituto que é monumental.

Essa professora embora tivesse matrícula de professora na Prefeitura do Rio de Janeiro, seu desejo era o IBC. É com a fala dela que abrimos esse capítulo, “Fiquei na Prefeitura por seis anos, quando eu estava no meu quarto ano de trabalho, não estava satisfeita [...] porque eu achava que o sistema não estava permitindo a real inclusão dos alunos, eu queria trabalhar no Benjamin Constant” (P3), então fez o concurso de 1992. Acreditava que na escola especializada haveria de fato a inclusão do aluno, para isso, valia-se da experiência que teve no Curso Normal, quando teve a oportunidade de estagiar no IBC e pôde observar a vivência dos alunos no Instituto.

Com (P2), também do concurso 1992, o desejo de retornar a instituição era latente, tinha uma história longa no IBC iniciada no Jardim de Infância até o primeiro grau e depois

90 Nesse período, mais precisamente 1987, o curso de especialização na área da deficiência visual tinha um tempo de duração de 12 meses, com aulas no período da tarde. Essa configuração mudou anos depois, passando a ser em seis meses, como carga horário de 8h/dia.

como bolsista, como visto no capítulo 2. Aparenta ter uma relação saudosista, demonstrando satisfação ao falar com um sorriso no rosto que gostava de ser aluna do Instituto.

Era muita bagunça, a gente brincava, tinha shows, festivais de músicas, tinham alunos que tocavam, a gente fazia shows sábado, show no aniversário da escola [...] tinha os passeios organizados até pela escola mesmo para Região dos Lagos [...] os concursos didáticos de leitura, de ortografia na semana de aniversário da escola (P2).

Com essa relação afetiva, ela desejava retornar ao IBC como docente, seguir carreira profissional no espaço educativo em que fez sua escolarização. Assim como a autora dessa dissertação, (P2) fez outros concursos, trabalhou em outros locais, mas sempre pensando no Instituto.

Ah,, eu sempre estudei aqui, eu queria voltar, então eu fiz outros concursos, passei mas não fui chamada, para administrativo em outros locais, eu trabalhei em câmara escura, mas eu queria fazer um concurso para cá [...] eu queria voltar mesmo, queria mesmo a docência (P2, grifos nossos).

E continua falando sobre esse momento “...eu queria voltar [...] queria voltar para o Benjamin”. E em tom de quem venceu uma batalha, diz: “eu fiz o concurso de 1992, passei e estou aqui. Em dezembro desse ano eu vou completar 24 anos” (P2).

A professora (P4), que também concorreu ao mesmo concurso, se considera “cria do IBC”, estudou no IBC desde a alfabetização. E acrescenta “na minha família há diversas pessoas cegas”. Como (P1) e (P3), essa professora tinha o desejo de retornar como docente, principalmente por acreditar na “Escola Especializada”. “Na verdade eu sempre quis trabalhar aqui [se referindo ao Instituto] porque eu acredito no trabalho da escola especializada [...] um tipo de trabalho que acho que é o que o professor almeja, não de ser um auxiliar (P4)”, possivelmente pela vivência acadêmica no Instituto, sua experiência desde a alfabetização corroborou para sua escolha; e acreditar que esse espaço de trabalho era o adequado para ela, por se tratar de uma instituição inclusiva “eu conhecia o trabalho do IBC muito bem, fui aluna, fiz estágio, fiz o cursão e eu gostava, além de eu ter alguns parentes que estudaram trabalharam aqui [...] eu escolhi a profissão. (P4)

A professora (P5), que prestou concurso em 2009, também queria retornar ao IBC. Era “um sonho antigo de voltar, eu tendo sido ex-aluna, pensando na possibilidade de

melhores condições de trabalho, melhor salário, mais ascensão profissional”. Para isso, teve total apoio da família. Como ex-aluna, queria muito ser professora do IBC. E para isso lutou muito e não desistiu, mesmo diante de algumas derrotas nos concursos.

Eu tive total apoio da minha família, eu já tinha tentado três vezes o concurso [...] um sonho antigo, de voltar, eu tendo sido ex-aluna, pensando na possibilidade de melhores condições de trabalho, melhor salário, mais ascensão profissional (P5).

Em 2005, teve uma experiência como docente do IBC, com um contrato temporário, como professora de informática. E com objetivo de realizar seu desejo de pertencer ao quadro efetivo de docentes do Instituto, não desistiu, tentou três vezes os concursos até atingir esse objetivo. Finalmente no ano de 2009, lá estava (P5) como professora, agora concursada e efetiva.

O desejo de exercerem a docência no IBC vai ao encontro de uma percepção, por parte delas, de que o Instituto é um lugar de realização profissional, transparecendo em suas falas, a certeza de que conseguiriam ali, efetuar um bom trabalho, com valorização. E para isso, se submeteram a concursos públicos.

3.1 Os concursos públicos

Em relação à forma como as entrevistadas ingressaram como professora do quadro efetivo de docentes do Instituto Benjamin Constant, todas as cinco informaram ter sido por meio de concurso público, sendo que quatro em 1993 (P1, P2, P3 e P4), Edital de abertura nº 4/1992 de 1992, e uma (P5) em 2009, com Edital de abertura Edital nº 003/2009 de 27 de julho de 2009. Para melhor síntese, apresentamos o quadro abaixo.

QUADRO 6 – Edital, concurso/ano e critério escolarização

| Professoras Participantes | Ano do Edital | Ano do concurso | Critério de escolarização |
|----------------------------------|----------------------|------------------------|--|
| P1 | 1992 | 1993 | Formação Pedagógica de 2º grau, no mínimo |
| P2 | 1992 | 1993 | Formação Pedagógica de 2º grau, no mínimo |
| P3 | 1992 | 1993 | Formação Pedagógica de 2º grau, no mínimo |
| P4 | 1992 | 1993 | Formação Pedagógica de 2º grau, no mínimo |
| P5 | 2009 | 2009 | Licenciatura Plena em Letras ou Pedagogia. Certificação em Alfabetização na Área da Deficiência Visual (mínimo 40 horas) |

Quadro elaborado pela autora

Cabe o destaque para a experiência de P1 ao (re)lembrar o concurso anterior para o qual concorreu. Formada como professora de Letras em 1975 ingressou no mercado de trabalho fazendo concurso público estadual para o cargo de professora do Ensino Médio. Mas não sem luta:

*Eu me formei, em 1975 [...] foi a minha formatura, eu ingressei no mercado de trabalho já fazendo concurso público pro Estado. **Fui vetada, fui demitida, reingressei [...] foi uma batalha grande. Fui para a grande mídia [...] e aí a opinião pública foi mobilizada, na época. (P1, grifos nossos)***

Apesar de desde a Constituição Federal de 1988 assegurar uma série de direitos à pessoa com deficiência, nesse caso, mesmo com a possibilidade de prestar concurso público, para ela, a efetivação, de fato, só foi conseguida com a ajuda de outros meios, como a mídia.

Talvez por isso e vários outros motivos, tenha sido reticente em fazer o concurso para o IBC, aliás nem pensava. E também essa professora, era a única das entrevistadas que não tinha nenhuma relação anterior com o Instituto, a não ser a tentativa de fazer um curso de datilografia na instituição, pois “não tinha preparo” (P1), alegava-se. Conforme diálogo com a pesquisadora:

P1 – [...] *não tenho nenhum vínculo, nem afetivo, nem cultural, nem estrutural, não conheço, assim, eu nunca tive lá, não fiz nada lá, a única coisa que eu fiz lá uma vez, há muito tempo, tentei fazer um curso de datilografia, não pude* (grifos nossos)

M – *Qual a alegação?*

P1 – *Não tinha preparo.*

Interessante destacar no diálogo, que a intenção da professora era justamente se capacitar, no caso, com o curso de datilografia. Porém, ela não explicou o que seria esse “despreparo”. Entretanto, continua: “só havia atendimento para os alunos” do próprio Instituto, “se você fosse uma pessoa de fora, o Instituto não facultava, então não podia entrar [...] o Instituto na época era assim... fechado!” (P1).

No caso desses atendimentos comentados pela professora, seriam em relação a cursos como, por exemplo, Orientação e Mobilidade (OM)⁹¹ e Atividades de Vida Diária (AVD)⁹².

Segundo P1, sua independência foi conquistada de forma fragmentada, com cursos em outros lugares. Talvez essa barreira tenha suscitado mais uma dúvida para que ela se inscrevesse no concurso.

Afirma que um dos motivos em não pensar em fazer outro concurso era por já estar estabilizada na profissão, com 17 anos de magistério no ensino regular e com alunos videntes, depois de luta narrada em relação ao primeiro concurso. Essa professora, que fez o concurso de 1992 para o IBC, conta que a princípio só resolveu participar do concurso por incentivo de uma amiga.

⁹¹ No IBC Orientação e Mobilidade é uma disciplina. Tem por finalidade “auxiliar as pessoas visualmente deficientes a desenvolverem ou restabelecerem a capacidade para a motivação independente, eficiente e segura pelos espaços, para satisfazerem suas próprias necessidades (WOJNACK *apud* NOVI, 2012). Fonte: http://www.deficienciavisual.pt/txt-OM_para_Defs_Visuais-Rosa_Novi.htm. Capturado em 03/06/2018.

⁹² Atividade de Vida Diária (AVD) são atividades nas quais se ensinam “tarefas do cotidiano como dar laços, encher copos de água, abotoar e desabotoar, entre outras tarefas. O deficiente visual necessita aprender essas tarefas formalmente na escola, tendo em vista que, pela falta de modelos dos quais se espelhar, não assimila atitudes corriqueiras do cotidiano” (FERRAZ; FILGUEIRAS, 2012). Fonte: http://www.deficienciavisual.pt/txt-bengala_instrumento_ludico_OM.htm. Capturado em 03/06/2018.

...eu tinha uma amiga vidente, que era minha amiga num curso que eu fazia na rua Benjamin Constant, não no Instituto, na rua [...] um curso técnico de Teologia [...] a filha dela que tinha mais ou menos a minha idade, me falou que era do Instituto, que estava ótimo e tal, porque eu não fazia (P1).

Assim como as outras professoras, ela atendia aos requisitos para isso.

3.2 Pré-requisito: formação mínima

No concurso de 1992 o critério mínimo de escolarização era formação pedagógica em nível de segundo grau, conforme publicado no Diário Oficial da União, de 21 de dezembro de 1992, critério ao qual todas as professoras preenchiam. Entretanto, nem todas as professoras eram formadas pelo curso de Formação de Professores, mas ao realizarem o concurso já possuíam Licenciatura Plena em nível superior.

| DIÁRIO OFICIAL | | SEGUNDA-FEIRA, 21 DEZ 1992 | | |
|--|---|---|------------|---|
| Classe A Cr\$ 1.021.912,03 + gratificações Classe B Cr\$ 1.253.970,04 + gratificações Classe C Cr\$ 1.538.725,14 + gratificações | | | | |
| CATEGORIA | FUNCIÓNAL | DISCIPLINA/ÁREA | Nº D VAGAS | ESCOLARIDADE EXIGIDA |
| B | Professor de Ensino de 1º e 2º Graus (Classe A - Nível I) | 1- Estimulação essencial do desenvolvimento (Estimulação Precoce) | 01 | Formação Pedagógica de 2º, no mínimo. |
| | | 2- Jardim de Infância | 02 | |
| | | 3- Alfabetização | 02 | |
| | | 4- 1ª a 4ª Série | 04 | |
| MUN | Professor de Ensino de 1º e 2º Graus (Classe B/C) | 1- Ciências Físicas e Biológicas de (5ª a 8ª Série) | 01 | Licenciatura curta (Classe B) em Ciências Físicas e Biológicas, ou Licenciatura Plena na Área (Classe C). |
| 3- Grupo NI | | | | |

IMAGEM 9 – Fragmento do edital publicado no Diário Oficial, de 21 de dezembro de 1992⁹³
Foto produzida pela autora em 30/01/2018.

⁹³ Fonte: DOU- Diário Oficial da União – Biblioteca do Ministério da Fazenda. Capturado em 30/01/2018.

No concurso de 2009, a exigência foi maior, em relação a pré-requisitos. Esse concurso exigiu, no mínimo, Licenciatura Plena em Letras ou em Pedagogia para professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica/ Ensino Fundamental 1º ano, além da certificação em alfabetização na área da Deficiência Visual. Abaixo, um fragmento do edital de 2009, item 2, em relação a Cargos, Vagas, pré-requisitos, jornada de trabalho e salário. Abaixo imagem do Edital de 2009.

| CARGOS | CARGA HORÁRIA SEMANAL | VAGAS | SALÁRIO | TAXA DE INSCRIÇÃO | PRÉ-REQUISITOS PARA INSCRIÇÃO |
|---|-----------------------|-------|--------------|-------------------|--|
| Assistente em Administração | 40 horas | 04 | R\$ 1.509,69 | R\$ 28,00 | Ensino Médio Completo |
| Assistente Social | 40 horas | 01 | R\$ 2.307,85 | R\$ 36,00 | Ensino Superior em Serviço Social e Registro no respectivo Conselho de Classe. |
| Fonoaudiólogo | 40 horas | 01 | R\$ 2.307,85 | R\$ 36,00 | Ensino Superior em Fonoaudiologia e registro no respectivo Conselho de Classe. |
| Pedagogo | 40 horas | 01 | R\$ 2.307,85 | R\$ 36,00 | Ensino Superior em Pedagogia (Orientação Educacional), certificação na área da Deficiência Visual (mínimo 40 horas). |
| Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica/Ensino Fundamental 1o Ano | 40 horas | 01 | R\$ 2.095,18 | R\$ 36,00 | Licenciatura Plena em Letras ou Pedagogia. Certificação em Alfabetização na Área da Deficiência Visual (mínimo de 40 horas) |
| Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica/Ensino Fundamental (Programa de Educação Alternativa – faixa etária de 06 a 17 anos de idade) | 40 horas | 01 | R\$ 2.095,18 | R\$ 36,00 | Licenciatura Plena em Pedagogia. Certificação na Área de Deficiência Múltipla, com ênfase na Deficiência Visual (mínimo de 40 horas) |

IMAGEM 10 – Fragmento do edital de 21 de dezembro de 2009⁹⁴
Foto produzida pela autora em 30/01/2018.

Observamos que o Edital do concurso de 2009, diferentemente do concurso de 1992, teve a intenção de buscar professores com uma formação pedagógica voltada para a deficiência visual, uma vez que além da Licenciatura Plena em Pedagogia, exigia uma certificação na área da deficiência visual, de no mínimo 40 horas. Porém, ao analisarmos o edital em relação às etapas do concurso, podemos observar que, no que tange a questão das provas propriamente ditas, o concurso de 1992 foi muito mais abrangente, do que o de 2009. No de 1992 foram exigidos além da prova teórica e prova de títulos, prova de desempenho e prova prática, já demandando uma capacitação anterior na área visual, mesmo não sendo exigido em edital. Mais à frente, ainda neste capítulo, retomaremos essa questão.

⁹⁴Fonte: <http://www.aocp.com.br/concurso.jsp?id=181>. Capturado em 23/04/2018.

3.3 Concorrência e reserva de vagas para pessoas com deficiência

Atendendo a legislação pertinente, é necessário que os concursos públicos reservem vagas para pessoas com deficiência. Não podia ser diferente, nos concursos aos quais as professoras participaram.

Começamos então por uma parte primordial, o direito de pessoas com deficiência se inscreverem em concurso público. Nesse sentido, cabe destacar o Parágrafo 2º do Artigo 5º da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990⁹⁵, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

§ 2º Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso.

O parágrafo assinala a reserva de vagas para deficientes, um mecanismo que busca oferecer os mesmos direitos a essas pessoas, de forma a minimizar desigualdades. Esse direito de reserva de vagas tem respaldo no Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que Regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência⁹⁶ que consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

E o Artigo 37 dessa lei, garante igualdade de direitos para inscrição em concurso público.

Art. 37. Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador.

§ 1º O candidato portador de deficiência, em razão da necessária igualdade de condições, concorrerá a todas as vagas, **sendo reservado no mínimo o percentual de cinco por cento em face da classificação obtida.**

§ 2º Caso a aplicação do percentual de que trata o parágrafo anterior resulte em número fracionado, este deverá ser elevado até o primeiro número inteiro subsequente.

⁹⁵ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm . Capturado em 07/02/2018.

⁹⁶ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm . Capturado em 08/02/2018.

Vale salientar que a referência a pessoas “portadoras de deficiência” é uma nomenclatura não utilizada atualmente. Aproximadamente até a década de 1980 termos como “incapacitado”; “inválido” e “defeituoso” eram referência para pessoas com deficiência, somente a partir de 1981, o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” entram em uso expressões como “pessoa portadora de deficiência” e “portadores de deficiência”.

Porém essa nomenclatura também cai em desuso, em parte porque rotula a pessoa de forma excludente e segregadora, passando ser a deficiência a principal marca e não sua condição de ser humano. Na década de 1990, a terminologia correta passa a ser “pessoas com deficiência”, referindo-se a qualquer tipo de deficiência⁹⁷.

Como uma das cinco professoras participantes concorreu ao concurso de 2009, e as demais ao de 1992, procuramos sinalizar as diferenças dos dispositivos entre esses dois concursos no que se refere a vagas e a reserva de vagas para pessoas com deficiência conforme o quadro abaixo.

QUADRO 7 – Reserva de vagas

| Edital | Cargo | Número de vagas | Reserva de vagas para deficientes |
|---------------------------|--|------------------------|--|
| Edital n°4/1992 | Professor de Ensino de 1° e 2° graus | 9 | 5% |
| Edital n° 003/2009 | Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica/ Ensino-EBTT Fundamental 1°Ano | 1 | Não consta |

Quadro elaborado pela autora

Observamos no quadro acima, que, quanto ao número de vagas para o concurso de 1992, a oferta foi de 9 (nove) vagas, bem maior do que as vagas do concurso de 2009, que

⁹⁷ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm . Capturado em 22.04.2018.

contou com apenas uma vaga. Isso ocorreu provavelmente devido ao primeiro concurso abranger professores de 1º e 2º graus, portanto, mais amplo, enquanto o segundo concurso apenas professores do 1º ano do ensino Fundamental.

Em relação à reserva de vagas, para pessoas com deficiência (não necessariamente deficiência visual), o concurso de 1992 teve reserva de 5% das vagas, já o concurso de 2009 por ter apenas uma vaga, se tornava impossível constar reserva. Em relação a questão, conforme afirma a professora (P5), “*no caso não teve reserva de vaga*”. Ela narra que, embora tenha ficado em quinto lugar, conseguiu ingressar:

eu fiquei em quinto lugar, mas aí abriram três vagas, foram abrindo vagas, a princípio eram duas depois abriu mais uma, foi algo do tipo e tiveram desistências, então eu consegui em quinto ser chamada, isso pra mim foi uma vitória (P5).

Apesar de no edital de 1992 constar reserva de vaga para pessoa com deficiência, as professoras (P3) e (P4) que ingressaram neste concurso não consideraram ter havido tal reserva. Segundo (P3) “Não tinha vaga separada, não era como hoje, que você tem “x” vagas separadas para quem tem deficiência, a gente concorria no bolo [...] a qualquer cargo”.

Essa referência de (P3) aos dias de “hoje”, diz respeito ao último concurso para cargo de professores Ensino Básico do IBC, de 2012, do qual a autora dessa dissertação concorreu e ingressou na instituição. Nesse edital, no item 7, que trata da inscrição para a pessoa com deficiência, apresentava assim como no edital de 1992, um percentual de vagas direcionado à pessoas com deficiência, além de deixar claro, que a pessoa com deficiência concorreria em igualdades de condições.

No item 7.1, quanto à reserva de vagas para pessoas com deficiência, o Edital de 2012, dispõe:

7.1 Às pessoas com deficiência serão reservados 5% (cinco por cento) do número total de vagas providas durante a validade do presente concurso, desde que as atribuições do cargo sejam compatíveis com a deficiência. As disposições referentes às Pessoas com Deficiência deste Edital são correspondentes às da Lei nº 7.853/89 e do Decreto 3.298/99 alterado pelo Decreto nº 5.296/2004 (grifos nossos).

E o item 7.2, trata das condições da pessoa com deficiência em participar do concurso em igualdade com os demais candidatos

7.2 A pessoa com deficiência participará do Concurso Público em igualdade de condições com os demais candidatos no que se refere ao conteúdo das provas, à avaliação e aos critérios de aprovação, ao horário e ao local de aplicação da prova e às notas mínimas exigidas de acordo com o previsto no presente Edital.

No mesmo sentido (P4) falou que “Naquela época [1992] não existia cota, reserva de vagas, então a gente disputava todo mundo de igual para igual”. Embora a lei 8112/90 que rege o estatuto dos servidores públicos federais, em seu art.10 garanta o direito às vagas aos portadores de deficiência.

Art. 10. A nomeação para cargo de carreira ou cargo isolado de provimento efetivo depende de prévia habilitação em concurso público de provas ou de provas e títulos, obedecidos a ordem de classificação e o prazo de sua validade.

Também a Lei nº 3.298/1999 que dispõe sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” garantiu o direito de inscrição em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para o provimento de cargos cujas atribuições sejam compatíveis com suas deficiências, reservando-lhes, no mínimo, 5% (cinco por cento) das vagas do concurso.

Não por acaso, no Edital nº 4, de 10 de dezembro de 1992⁹⁸, referente ao concurso público, do qual participaram P1; P2; P3 e P4, para ingresso no IBC, em seu Capítulo 14 – *Disposições Gerais*, parágrafo 14.7⁹⁹ dispõe que “Na classificação dos candidatos deverá ser observada, **quando possível, o disposto no parágrafo 2º do Artigo 5º, da Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990”, conforme explicitado anteriormente (grifos nossos).

Além dessa disposição, nesse mesmo edital, os parágrafos 14.8 e 14.8.1 fazem referência, especificamente, a providências de acessibilidade relativas a deficientes visuais, respectivamente:

⁹⁸ Fonte: <http://www.institutoaocp.org.br/concurso.jsp?id=13>. Capturado em 24/02/2018.

⁹⁹ Fonte: Biblioteca do Ministério da Fazenda – Diário Oficial da União, de 21 de dezembro de 1992/ fl. 18314- seção III/ Capturado em 30/01/2018

14.8 – A Banca Examinadora providenciará, com a necessária antecedência, a transcrição da prova escrita para o Sistema Braille a ser feita por **candidato cego ou impressão em tipo ampliado para candidato de visão subnormal**.

14.8.1 – O candidato declarará no ato de inscrição a forma de impressão da prova que deseja receber.

O item 14.8, apresentado acima, dispõe que é necessária a transcrição da prova escrita em Braille para o candidato cego e a impressão em tipo ampliado para o candidato com visão subnormal, no caso se for solicitado por ele.

As professoras quando realizaram o concurso já possuíam condição visual de cegueira, portanto, tiveram suas provas transcritas para o Braille.

O Braille é uma escrita em relevo, que tem por base um conjunto matricial de seis pontos, organizados em duas colunas e três linhas. Essa matriz possibilita a construção de 64 símbolos diferentes que servem para representar todo o alfabeto, números, símbolos matemáticos, químicos, físicos e notas musicais (CERQUEIRA, 2009). A foto a seguir ilustra o Sistema Braille.

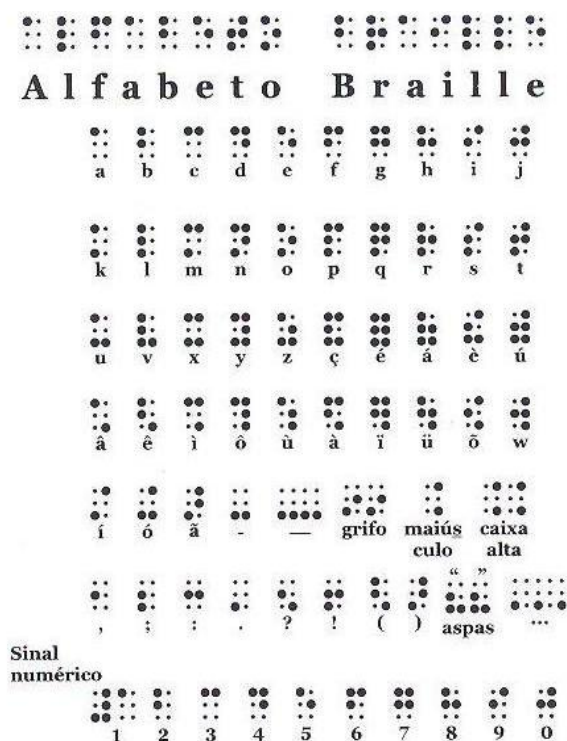


IMAGEM 11 – Alfabeto Braille¹⁰⁰

¹⁰⁰ Fonte: <http://www.ucergs.org.br/alfabeto.htm> . Capturado em 14/06/2018

No concurso de 2009¹⁰¹ do qual (P5) participou, nada consta em relação a **reserva de vagas** para pessoa com deficiência, apesar de observarmos referências as pessoas com deficiência visual em alguns itens do Edital, como no item 6, que trata das *Disposições Gerais* sobre a inscrição no concurso público. No subitem item 6.4 e 6.4.1 lê-se:

6.4 No ato da inscrição o candidato com algum tipo de deficiência deverá solicitar atendimento/condições especiais para realizar as provas escritas: **prova ampliada fonte 24 (arial), prova em Braille, ledor**, sala de fácil acesso e tempo adicional de 01 (uma) hora.

6.4.1 O candidato com deficiência visual que optar pela prova em fonte 24 (arial), terá seu cartão de respostas igualmente adaptado.

6.2.0 O candidato deficiente visual, concorrente ao cargo de Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica – que não possuir o Certificado do curso Sistema Braille, deverá encaminhar cópia simples do RG e laudo médico (original ou cópia autenticada), com letra legível, emitido nos últimos doze meses, **atestando a espécie, o grau e/ou nível de deficiência visual de que são portadores, com expressa referência ao código correspondente da classificação Internacional de doença (CID) e à sua provável causa ou origem.** (EDITAL 2009, grifos nossos).

Diferente do Edital de 1992, que somente menciona possibilidade de a prova ser transcrita para o Sistema Braille ou impressão em tipo ampliado; no concurso de 2009, já aparece como opção ao candidato, além da prova em Braille, a ampliação com especificação de fonte (arial 24), possibilidade de a prova ser feita com um ledor, que são pessoas que fazem a leitura da prova para o candidato, ampliação do tempo de prova, assim como sala com acessibilidade; e ter seu cartão de respostas adaptado para Braille ou ampliado.

Determina ainda que, se o candidato não apresentar a certificação de curso no Sistema Braille, deverá apresentar um laudo médico recente atestando a espécie, grau e nível de deficiência visual e sua origem. Sobre a causa e origem da deficiência visual, ficamos refletindo sobre o porquê dessa questão, uma hipótese seria para a averiguação de um possível prognóstico de perda visual, caso a pessoa seja deficiente visual com baixa visão e, portanto, não poderia concorrer a todas as vagas, como de fato foi mencionado por algumas participantes anteriormente.

¹⁰¹Fonte: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/ibc-instituto-benjamin-constant-10-vagas>. Capturado em 24/02/2018.

A título de exemplo de um material ampliado, a ilustração abaixo apresenta uma ampliação de livro paradidático voltado à leitura de crianças com baixa visão especificamente e utilizado pelas professoras do Instituto nas suas práticas docentes.

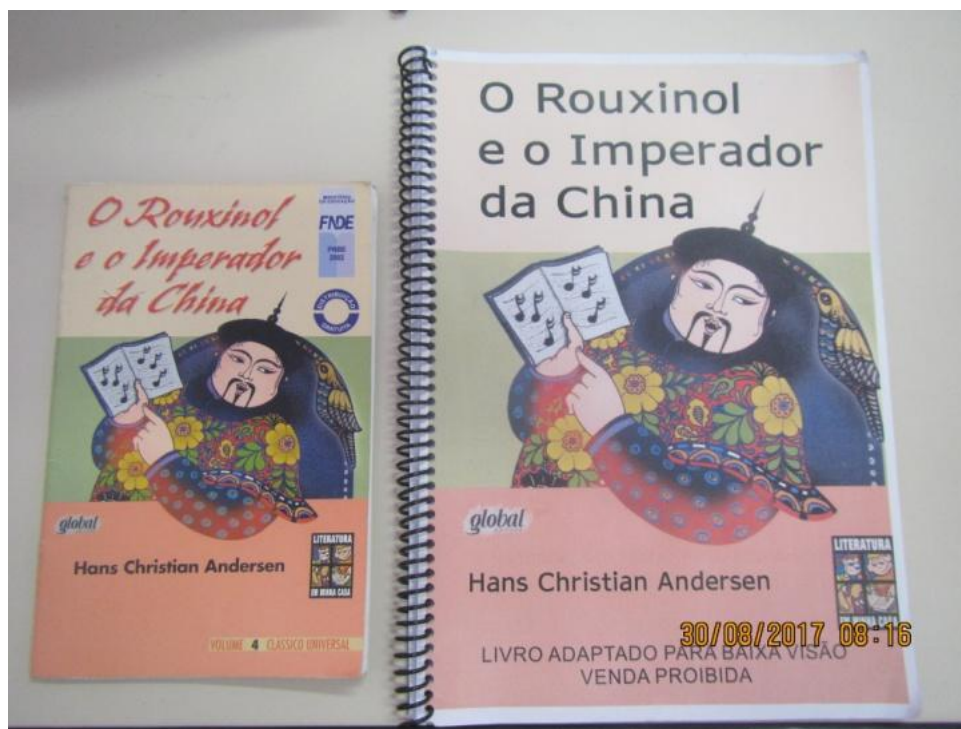


IMAGEM 12 – Livro paradidático e livro ampliado
Foto produzida pela autora (30/08/2017)

Podemos perceber do lado esquerdo o livro intitulado “O Rouxinol e o Imperador da China”, em tamanho normal e do lado direito em tamanho ampliado. Na capa do livro há impresso na parte inferior “livro adaptado para baixa visão”, especificando ser “venda proibida”. Vale informar que qualquer escola pública brasileira, pode solicitar ampliação de material didático e transcrição de livros para o sistema Braille, desde que seja comprovado que a escola tenha aluno com deficiência visual.

Voltando à questão das vagas dos concursos, a possibilidade de concorrência para qualquer vaga de qualquer setor do IBC, desde que atendesse aos pré-requisitos do Edital, independente da condição visual, também foi perguntado no momento das entrevistas a todas as cinco participantes. Das quatro que fizeram o concurso de 1992, duas responderam que sim. A professora (P2) respondeu “no meu concurso acho que poderia”. A professora (P3) também sinaliza que “não tinha vaga separada [...] qualquer pessoa com deficiência poderia concorrer a qualquer cargo”.

Apesar de serem do mesmo concurso, (P1) foi enfática ao responder “não, nem todos. A Educação Infantil, por exemplo, não”, e traz a questão da dificuldade, segundo ela, de um professor cego dar aulas para a Educação Infantil. Em suas palavras: “até porque acredito que seria bem difícil, não é? Uma turma de Educação Infantil que é misturada [...] você tem crianças de baixa visão. Enfim, não, não poderia” (P1). Quando (P1) se refere à turma “misturada”, faz alusão a uma turma composta por alunos cegos e com baixa visão. Essa formação, segundo (P1) dificultaria a atuação e controle dos alunos por parte da professora cega, uma vez que são crianças com pouca idade e pouca autonomia.

Interessante observar essas memórias, que por vezes parecem contraditórias, pois, no nosso caso, algumas professoras ao relembrem o mesmo fato, lembram-no de forma diferente. À luz da história oral, “são vozes múltiplas, que muitas vezes registram de formas diferentes e até conflitantes a rememoração de acontecimentos e processos” (DELGADO e FERREIRA, 2013, p.28), numa construção individual e ao mesmo tempo coletiva, tornando o passado bastante vivo.

O Edital de 1992 não faz nenhuma referência a qualquer restrição de vagas para que o professor trabalhe em determinados setores, à pessoa com deficiência visual. De acordo com a fala das professoras, em relação à limitação de professor cego dar aula na Educação Infantil, não havia nada no edital que fosse impeditivo ao candidato cego. O item 8.3 que trata da *Prova de Desempenho*, subitem 8.3.3, determina que a prova de desempenho consistiria de:

- a) Para as Disciplinas/ Áreas de Estimulação Essencial ao Desenvolvimento (Estimulação Precoce) e Jardim de Infância em atividades com as crianças, durante 30(trinta) minutos, em que se demonstre a capacidade de interação do candidato com a criança em desenvolvimento.

Assim posto, sendo a *prova de desempenho* de caráter eliminatório e considerando o setor de Estimulação Precoce, com atendimento a crianças na faixa etária de 0 a 4 anos e o setor de Educação Infantil, com atendimento a crianças com faixa etária de crianças de 4 a 6 anos de idade, conforme as professoras, e devido a configuração da prova, seria difícil para um professo(a)r cego(a) querer se candidatar a qualquer um desses setores, pois como as próprias professoras relataram, seria complicado para o docente que não enxerga lidar com as demandas de crianças tão pequenas, ainda mais no tempo de trinta minutos e diante de uma Banca Avaliadora.

Sobre a questão, (P4) corrobora com (P1), ao buscar na memória, diz:

Não lembro se havia inscrição para o Jardim de Infância, que hoje é chamado Educação Infantil, eu realmente não tenho lembrança se havia restrição, porque para nós isso já era uma coisa meio que natural, que dar aula no Jardim da Infância, para nós, era mais difícil, por serem algumas crianças muito pequenas e estão mexendo nas coisas e a gente tem que andar atrás. (P4, grifos nossos).

Para ela era “natural” que o professor cego não desse aula no Jardim de Infância, o que nos fez pensar sobre essa “regra velada”, uma vez que não existe nenhuma restrição explícita no Edital, mas que é justificada pelas próprias professoras, por ser “mais difícil, por serem algumas crianças muito pequenas...” (P4)

Sobre como foram as etapas do concurso, e os critérios para avaliação das provas comentaremos a seguir.

3.4 As provas dos concursos e o processo de avaliação

Para o concurso de 1992, foram exigidos prova **objetiva**, prova **prática**, prova de **desempenho** e prova de **títulos**, conforme o Edital. Sobre esse momento (P1) relembra que “O processo foi normal, mediante concurso público, média obtida, tudo direitinho [...] prova aula, prova de Braille, prova de Sorobã, prova específica, prova aula, estágio probatório, tudo mais, tudo mais”. De forma mais detalhada (P3) também contribuiu esclarecendo:

*era assim, tinha a **prova teórica**, que a gente fez primeiro, quem foi aprovado naquela prova, fez **prova prática**, a prova prática consistia de **leitura e escrita Braille**, eles davam um texto para você ler na frente da banca e depois eles ditavam frases para você escrever, eles avisavam na hora, se ia ser reglete ou máquina de datilografia Braille, você tinha que vir preparado para qualquer um dos dois e uma prova de **cálculo no Sorobã**, essa era a prova prática. Quem foi aprovado nessa prova fazia a **prova de desempenho que era a aula, a gente vinha aqui, o ponto era sorteado e você tinha 24hs para preparar uma aula. E dar a aula aqui para os alunos, assim foi o processo. Aí eu passei pelas três fases, fui aprovada nas três fases e aí veio o processo da admissão. (P3, grifos nossos).***

Retomando a questão da capacitação prévia na área da deficiência visual, conforme encerramos o item 3.2, percebemos na fala da professora (P3), que no concurso de 1992, ao qual ela concorreu, o candidato já teria que ter capacitação ou especialização na área da deficiência visual, uma vez que, caso o candidato passasse na primeira prova – objetiva,

realizava a segunda prova – a prática, que consistia em leitura e escrita em Braille, utilizando o reglete ou a máquina de datilografia Braille. Esse material, conforme ilustrado abaixo e citado pela professora é uma máquina de datilografar em Braille, que consiste numa ferramenta de uso diário para as práticas pedagógicas das professoras.



IMAGEM 13 – Máquina de datilografia em Braille, marca Perkins

Foto produzida pela autora em 24/05/2017

A reglete é um instrumento de escrita do Sistema Braille, que consiste numa régua, em metal ou plástico, composta por vários retângulos vazados, que correspondem aos espaços para escrita Braille, chamados “cela Braille”. A imagem abaixo também apresenta o “punção”, instrumento que acompanha a reglete para a escrita Braille, pode-se dizer que corresponde ao lápis na escrita em tinta. Idealizado pelo francês Louis Braille, criador do sistema de leitura e escrita para cegos.

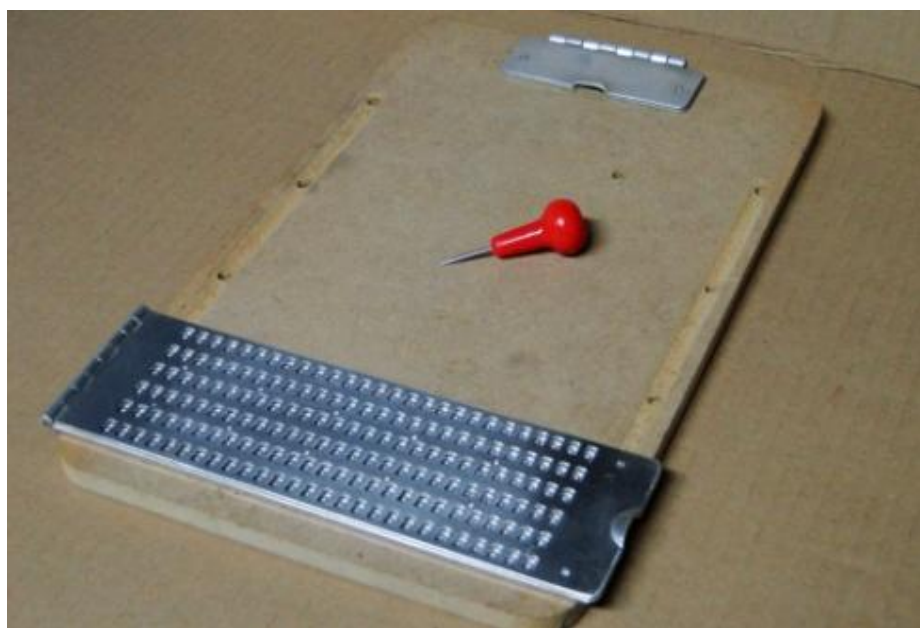


IMAGEM 14 – Reglete e Punção¹⁰²

Outro material para a prova prática citado pela professora foi o Sorobã, utilizado para realizar cálculos. Conforme imagem abaixo, o Sorobã ou Ábaco consiste num aparelho de cálculo de procedência japonesa, adaptado para o uso de deficientes visuais.

¹⁰² Fonte: “Livro digital VS. Livro impresso”, postado em 12/12/2014 no site www.bookess.com. Capturado em 24/02/2018.



IMAGEM 15 – Sorobã ou Ábaco
Foto produzida pela autora em 24/05/2017

A professora P1, de forma comparativa, explica que também para ela o concurso de 1992 foi diferente: “Na época os critérios eram especificados, incluindo experiência com aluno cego, Braille, Sorobã várias coisas, o que não ocorreu no Edital de 2012, último edital para vagas de professores de Ensino Fundamental, onde não foi assim hoje em dia, as especificidades do ensino sistema Braille, do ensino da criança cega, não são mais pedidas, exigidas nos editais, então se parte do pressuposto que o professor vai ser capacitado aqui” (P1).

Para a síntese das provas dos concursos, a seguir apresentaremos um quadro detalhado incluindo, neste caso o edital de 2012, uma vez que foi mencionado pela professora P1 de forma comparativa em relação ao concurso de 1992 ao qual concorreu.

no edital [1992] era especificado: experiência com aluno cego, Braille, Sorobã, várias coisas. Hoje em dia não é mais assim, hoje em dia, as especificidades do ensino sistema Braille, do ensino da criança cega, não são mais pedidas, exigidas nos editais, então se parte do pressuposto que o professor vai ser capacitado aqui (P1, grifos nossos).

QUADRO 8 – Quadro comparativo das provas dos editais dos concursos de 1992, 2009 e 2012.

| Edital | Prova objetiva | Prova prática | Prova de desempenho | Prova de títulos |
|---------------|----------------|---------------|---------------------|------------------|
| Edital (1992) | X | X | X | X |
| Edital (2009) | X | – | – | X |
| Edital (2012) | X | | | X |

Quadro elaborado pela autora

Em relação às provas, no concurso de 1992, o candidato tinha de passar por quatro modalidades de prova, a saber: **a prova objetiva**, de caráter eliminatório e composta por duas partes; **a prova prática**, de caráter eliminatório e classificatório, a qual somente poderiam fazer os candidatos aprovados na prova escrita, para tal era exigido que o candidato tivesse domínio do Sistema Braille e soubesse executar cálculos no Sorobã; **a prova de desempenho**, de caráter eliminatório e classificatório, que somente poderiam participar os candidatos habilitados na prova prática da categoria funcional de Professor de Ensino de 1º e 2º graus. Esta consistia em uma aula de quarenta minutos, ministrada no respectivo nível de opção do candidato, com a presença de alunos e perante uma banca examinadora, formada por dois membros, a fim de apurar os conhecimentos e a capacidade didático-pedagógica do candidato; e **a prova de títulos**, de caráter classificatório, avaliados pela mesma banca examinadora.

Nesse quesito – provas, o concurso de 2009 foi executado em duas etapas: a primeira de caráter eliminatório e classificatório, constituído de **prova objetiva**, englobando as disciplinas de Língua Portuguesa, conhecimento específico, Educação e Educação Especial. O candidato com deficiência visual que optasse pela prova em Braille, tinha que estar munido de reglete, punção ou máquina de escrever Braille e sorobã para a realização da prova, nenhum dos materiais era fornecido pela empresa organizadora; e **prova de títulos**, com pré-requisito de o candidato ter obtido o mínimo de 60 pontos na prova objetiva.

Dessa forma percebemos que o nível de exigência foi diferente nos três concursos. O primeiro, de 1992, apesar de exigência mínima de 2º grau (atual Ensino Médio) sem pré-

requisito de capacitação na área visual, além de prova objetiva, exigiu prova prática, de desempenho, pressupondo bagagem anterior, e prova de títulos.

No segundo concurso – 2009, com exigência de o candidato possuir no mínimo nível superior, Licenciatura em Letras ou Pedagogia, além da certificação na área da visão, exigiu-se apenas prova objetiva e prova de títulos, devido à certificação.

No concurso de 2012, ao qual a autora dessa dissertação concorreu, tinha como pré-requisito de escolarização para inscrição, Licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal Superior, sem exigir nenhuma capacitação na área da deficiência visual. Assim como em 2009, foram realizadas duas etapas, com provas objetiva e de título. À época foi muito questionado, pois colegas passaram no concurso sem nunca terem tido qualquer experiência anterior na área da deficiência visual.

Entretanto, como uma das professoras aprovadas, posso dizer que essa capacitação na área da visão foi oferecida posteriormente aos docentes que ingressaram e não tinham especialização. No meu caso, fui isenta por já ter vários cursos na área visual.

Observamos analisando os editais, que a nomenclatura do cargo, muda passando de Professor de Ensino de 1º e 2º graus em 1992, para Professor EBTT em 2009, conforme a legislação vigente. Em relação à quantidade de vagas, percebemos um maior número (9) em 1992, caindo substancialmente, mais que o dobro do último concurso.

Como qualquer outro candidato, o docente cego necessita passar por avaliação para saber se está apto ou não ao cargo pretendido, incluindo a formação acadêmica exigida.

Desta forma as professoras participantes entrevistadas se inseriram no IBC, apesar de percepções e sentimentos diferentes no ingresso na instituição, quatro professoras estão no Instituto há mais de duas décadas e uma, do concurso de 2009, há oito anos, exercendo suas profissões.

No quarto e último capítulo dessa dissertação, continuaremos abordando as trajetórias profissionais dessas mulheres, agora já como professoras da instituição.

CAPÍTULO IV – O “LUGAR” DAS PROFESSORAS CEGAS NO IBC

Observar o lugar do professor cego dentro do IBC passa por observar a maneira como a instituição considera, na prática, o trabalho desse profissional e como ele se permite ser visto. (P3).

Num ordenamento da trajetória das professoras entrevistadas participantes da pesquisa, no capítulo anterior dissertamos sobre a forma de ingresso delas na instituição por meio de concurso público.

Iniciamos este capítulo, com as palavras de uma das professoras participantes da pesquisa, por acreditar que traduzem a ideia do que queremos conhecer sobre a atuação e o lugar dessas professoras cegas no IBC, e com isso identificar que fatores contribuíram e contribuem para a consolidação e permanência delas como docentes do Instituto.

As falas dessas professoras, carregadas com sentimentos e emoções, oferecem espaço de conhecimento sobre essas trajetórias profissionais, de troca e reflexão para as próprias participantes, uma vez que ao serem indagadas sobre determinado assunto, (re)memorizam e trazem à tona suas vivências, boas ou não, pois, “a entrevista de história oral permite também recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares, etc.” (ALBERTI, 2013, p.30), e isso é o que nos interessa.

Entrevistamos cinco professoras sobre o ingresso no Instituto como docente, a possibilidade de poder entrevistar mais de uma professora enriquece a pesquisa, pois

...o processo de recordação de algum acontecimento ou alguma impressão varia de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e no(s) momento(s) em que é recordado (ALBERTI, 2013, p.31).

São várias memórias, nesse momento entendidas como “lembranças” e “esquecimentos” das professoras, que se abrem para o mesmo fato, a parte e o todo. Assim, os detalhes trazidos pelas professoras expressam uma dimensão da memória que vai além do plano individual, considerando conforme Halbwachs (2006), que as memórias de um

indivíduo nunca são só suas, que as lembranças estão inseridas na sociedade, são construções sociais que vão determinar o que deve ser memorável e como serão guardadas. Em suma, nas ideias de Halbwachs, a memória individual seria um ponto de vista da memória coletiva, ambas influenciadas pela natureza social, são memórias e não só memória. Quando ouvimos uma das professoras, de alguma forma, ouvimos também os vários docentes do IBC, pois as histórias individuais se somam, se entrecruzam e formam uma história de todos.

Antes das entrevistas, pelo fato de serem todas professoras cegas, terem concorrido ao mesmo cargo, sendo quatro do mesmo concurso, o de 1992, equivocadamente imaginei que teríamos respostas semelhantes, mas não aconteceu exatamente assim. É nesse tipo de situação que repousa o mistério, a surpresa do pesquisador, que aos poucos vai adentrando pelas narrativas das participantes e descobrindo não só os fatos, mas os sentimentos, os detalhes. Daí também o meu encanto pelos relatos e com o cuidado com as entrevistadas, pois nas palavras de Amado e Ferreira “não podemos ter para com quem nos confiou uma parte importante de si próprio, a mesma atitude que temos para com os documentos escritos” (2006, p.58). O documento é deveras importante, como todos que utilizamos aqui para nossas reflexões nesta pesquisa, mas a fala vem carregada de emoção, até quando não parece emotiva, até quando silencia, até quando acelera. São buscas constantes à memória, num movimento de reviver os momentos passados, por isso tão presentes. Mas assim como o documento escrito, essa fala tem que ser interrogada pelo pesquisador.

Nesse sentido, as ideias de Nóvoa (1995) são importantes para a compreensão sobre pensarmos a formação de professores do IBC e suas escolhas pelo magistério, uma vez que seu pensamento tem contribuído para a visibilidade das histórias de vida, através dos estudos das trajetórias de profissão, formação, prática e produção da profissão. E assim, através desses estudos buscar o protagonismo dos sujeitos dos cotidianos das escolas, entre eles, os professores; e no caso dessa pesquisa, das professoras cegas do Instituto.

Como declaramos, havia por parte de quatro professoras um desejo de ingressar profissionalmente como docentes no IBC, pois estas já tinham uma história com a instituição. A professora (P3) não foi ex-aluna, mas depois do estágio obrigatório do Curso Normal, realizado no IBC, passou a desejar lá trabalhar; a professora P2, ex-aluna desde o Jardim de Infância, também; com a professora (P4), ex-aluna desde a alfabetização, por acreditar no ensino especializado e no trabalho oferecido, não seria diferente; (P5) ex-aluna desde os anos iniciais do Ensino Fundamental via o Instituto como possibilidade

profissional, de ascensão profissional. Somente P1 não se enquadra nesta perspectiva de ex-aluna, fez o concurso por incentivo de uma amiga.

Mas um ponto em comum entre as professoras entrevistadas são as décadas dedicadas ao exercício do magistério no IBC. As professoras P1, P2, P3 e P4 por terem ingressado no concurso de 1992, já totalizam mais de vinte e três anos de docência na instituição, passando por diferentes momentos, diferentes gestões e diferentes políticas de incentivo à capacitação. A que totaliza menos tempo de experiência no magistério nessa instituição é da professora (P5), dez anos. Sua experiência teve início com um contrato temporário de dois anos, tendo continuidade após o ingresso no concurso de 2009, conforme quadro abaixo.

QUADRO 9 – Tempo de magistério das professoras

| Professoras Entrevistadas | Tempo no Magistério | Tempo de Magistério no IBC |
|----------------------------------|----------------------------|---|
| P1 | 43 anos | 23 anos 1994 |
| P2 | 23 anos | 23 anos 1994 |
| P3 | 29 anos | 23 anos 1994 |
| P4 | 25 anos | 23 anos 1994 |
| P5 | 10 anos | Temporário de setembro de 2005 a fevereiro de 2007 e efetiva a partir do concurso de 2009 |

Quadro elaborado pela autora

É interessante analisar na tabela, que para todas as professoras entrevistadas o IBC ocupa lugar central em suas carreiras no magistério, pois, para (P2) o espaço do IBC constitui-se como o único lugar onde exerceu o magistério até os dias atuais. Da mesma forma em que para P1, P3, P4 e P5 de todos os seus anos de magistério, embora tenham tido experiências em outros espaços escolares, é nesse espaço que atuaram (e atuam) a maior parte do tempo de suas vidas profissionais. P1, por exemplo, totaliza 43 anos de magistério. Um dado curioso foi que nenhuma das professoras tocou no assunto “aposentadoria”, apesar

de quatro delas estarem próximas dessa realidade. De acordo com suas falas, essas quatro informaram que já têm mais de vinte e três anos de magistério, em 2017, ano das entrevistas.

4.1 O Braille: uma estratégia de emancipação

A partir dessa longa experiência docente das professoras especialmente no Instituto, uma questão nos inquietou: Que fatores teriam contribuído para esse cenário? Assim, perguntamos durante as entrevistas se existiam estratégias por parte do IBC para que elas permanecessem na instituição. Mediante este questionamento, todas trouxeram o Braille, seja como estratégia de acessibilidade para sua atuação como professora, seja em defesa do Sistema Braille na alfabetização de seus alunos cegos. O domínio do Sistema Braille não é o único conhecimento necessário ao exercício do magistério das professoras, mais ele irá aparecer de forma central em suas falas.

A professora (P1) acredita que o IBC encoraja seu trabalho partindo do pressuposto que mesmo sendo cega, é uma professora formada para o exercício do magistério e atividades afins como qualquer outra professora vidente, que concorreu ao cargo da mesma forma que os outros candidatos. Quanto à estratégia do Instituto para sua atuação e permanência como professora cega, respondeu que “estratégia eu diria que não [...] bom, ele não parte do pressuposto que você não é uma tábula rasa. Ele parte do pressuposto que você já é uma professora e que você já vem com a sua bagagem que você vai utilizar aqui”. Com isso a professora está se referindo a bagagem de conhecimento anterior que carregava antes da entrada no Instituto como docente.

Por exemplo, para elas o conhecimento do Braille como pré-requisito foi importante para a seleção de 1992 e a seleção de 2009 para que ingressassem no IBC como professoras. O Edital de 1992 exigiu uma prova prática, de caráter eliminatório e classificatório, na qual o candidato tivesse que demonstrar o domínio do Sistema Braille e soubesse executar cálculos no Sorobã; o Edital de 2009, embora não exigisse prova prática, exigiu que para realizar a prova objetiva, o candidato com deficiência visual que optasse pela prova em Braille, tinha que estar munido de seu próprio material de trabalho como reglete, punção ou máquina de escrever Braille e Sorobã, pois nenhum dos materiais seria fornecido pela organização da prova. Aos poucos essa exigência do pré-requisito do conhecimento do Braille ou quaisquer outros conhecimentos ou experiência na área da deficiência visual foi desaparecendo, como ocorreu no concurso de 2012 e a capacitação seria oferecida

posteriormente. Isso foi questionado, considerando que para algumas professoras, o domínio do Braille diz respeito à questão de empoderamento das pessoas com deficiência visual, pois está relacionado à identidade de uma pessoa com deficiência visual, então para trabalhar com esse sistema e ensiná-lo é preciso conhecê-lo.

Para elas, o Sistema Braille proporciona à pessoa com deficiência visual, a apropriação da leitura e escrita de sua língua materna. Sendo, portanto, uma conquista na busca de emancipação na vida dessas pessoas. Portanto, é preciso dominá-lo para ensinar de forma exitosa, aos alunos e ter seu próprio material de trabalho facilitado com a aplicação desse Sistema. Algumas das professoras acreditam que a atuação docente poderia ser melhor se tivesse mais apoio da instituição, principalmente no material em Braille que elas usam e precisam para atuar.

A professora (P2) é de opinião que há estratégias por parte da instituição e cita o ponto em Braille e os livros, exemplos de elementos que facilitam sua permanência numa instituição especializada. Embora falte material, devido à “crise”.

*A gente tem o nosso **ponto em Braille**, têm os livros, agora nem tanto assim, agora tá geral, a crise, às vezes falta material [...] a gente **tem a transcritora**, a gente passa para ela quantas cópias a gente quer, facilita para a gente [...] para a gente elaborar as apostilas, **a gente vai na imprensa**, na coordenação, dependendo de quantos alunos a gente tem, mas tem, **tem algumas estratégias sim** (P2, grifos nossos).*

Essas estratégias apontadas por (P2), dizem respeito ao acesso a transcrição, acesso a material impresso, uma sistemática antiga que favorece aos professores cegos, um canal “aberto” entre a instituição e os professores.

A professora P5 também é de opinião que existem estratégias por parte do IBC, mas que ainda são insuficientes. E além de destacar a necessidade de ter outra pessoa “para ler e transcrever as respostas dos alunos de baixa visão surge o problema do diário de classe.

*...existe, mas eu acho ainda **insuficiente** [...] a estratégia dos materiais em Braille, eu acho que é uma boa estratégia, mas eu acho assim, **que eles tinham que adaptar o diário**. Ainda precisaria mais, eles teriam que designar uma pessoa para ler ou transcrever as respostas dos alunos de baixa visão, isso tinha que ser algo designado, **nós não teríamos que precisar pedir favor a terceiros** para isso (P5, grifos nossos).*

Algumas, como estratégias, apontam a colaboração coletiva entre os professores. (P1) comenta, que as estratégias acontecem, na maior parte das vezes por iniciativa do próprio docente, junto aos seus pares, um apoiando o outro:

*Agora, é claro que rola o bate papo informal, como é que você faz colega, como é que você fez assim, olha, eu estou com essa dificuldade assim, o menino não abstrai, não e aí, como você fez, olha tem esse método assim, que você pega **aquele livrinho**, olha você faz em relevo, faz com cola colorida, e aí a gente vai, mas isso é informalmente (P1).*

A professora (P3) trouxe fala semelhante à de (P1); acredita que não há estratégias por parte da Instituição, a iniciativa própria e a ajuda dos colegas é que suprem as necessidades do professor (a) cego(a). Para ela

*o Instituto conta muito com as capacidades de cada um, acredita que cada um vá conseguir corresponder, e isso tem um lado positivo e um lado negativo porque também é... muitas coisas em que nós poderíamos, **precisaríamos ter acessibilidade, nós não temos, a gente tem acessibilidade assim, da ajuda dos colegas**, aquilo que agente mesmo cria, por exemplo para **enviar uma ficha sobre os alunos, aquele material não é acessível, você recebe aquele material no computador, vem aqueles quadros, quadros de preenchimento de horários, aquele quadro uma pessoa cega não preenche sozinha**. Então assim, eu acho que não existe uma preocupação com a acessibilidade do profissional cego aos documentos, **existe muito boa vontade dos colegas, mas preocupação da instituição, não** (P3, grifos nossos).*

Outra professora concorda sobre a falta de estratégia por parte do IBC para o desenvolvimento do trabalho delas como docente. (P4), assim como (P1), trouxe em sua fala a questão da não diferenciação entre cegos e videntes, pelo menos no que diz respeito a essas estratégias tendo em vista a condição visual, e novamente surge a questão do “diário de classe que não vem em Braille”.

***Não. Acho que não. Estratégia?** Honestamente eu acho que não. É... que o material em Braille é voltado para o aluno, a gente até tem acesso também, mas se fosse vidente também teria. É... o diário de classe não vem em Braille [riso], não existe nenhuma forma de adaptação pra gente preencher a documentação em Braille ou de maneira digital. Então, eu, por exemplo, tenho que dá as faltas do mês de agosto por meu coordenador, agora, estava até mexendo com isso. **Eu anoto tudo em Braille**, eu tenho os **meus cadernos improvisados ali**, tudo anotado em Braille (P4, grifos nossos)*

As professoras revelam os materiais com os quais trabalham e quanto o Braille é importante para elas devido principalmente à falta de alguns recursos materiais e humanos que tornassem o seu trabalho fácil. Citam suas próprias estratégias e a colaboração dos outros professores para isso acontecer. A questão do diário de classe que não vem em Braille é recorrente.

Diante dessa riqueza de depoimentos, não há como nos furtar de comentar sobre o tom de “reclamação” ou “insatisfação” que pelo menos quatro professoras manifestaram, com respostas que se assemelham em vários pontos, como em três trechos a seguir: “existe, mas eu acho insuficiente [...] nós não teríamos que pedir favor a terceiros” (P5); “existe muito boa vontade dos colegas, mas preocupação da instituição, não (P3); e “diário de classe não vem em Braille” (P4). Percebemos que tocam novamente na questão do Braille e em relação à autonomia, acreditam que se tivessem mais alguns recursos para maior acessibilidade não precisariam pedir favor a terceiros, teriam mais independência.

A crise econômica que vivemos hoje no país, certamente influencia na redução de recursos na instituição, e tem consequência direta no exercício do magistério das professoras entrevistadas, que poderiam oferecer para seus alunos maiores recursos pedagógicos para um melhor processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que, com mais recursos, a estrutura e as condições de trabalho melhorariam não só para elas próprias, mas para todos os professores.

4.2 A capacitação em serviço no IBC ou formação continuada

Cabe destaque que o fato de a instituição, segundo as entrevistadas, promover estratégias “insuficientes” ou para algumas, não promover no que diz respeito a contribuição com suas atuações docentes, a capacitação em serviço e a formação continuada é estimulada e acontece, para todos os professores e professoras do Instituto, independente da condição visual, seja em cursos oferecidos pela própria instituição ou externos a ela. Nesse aspecto, (P1) complementa, “outra coisa, você tem os cursos de capacitação, esses sim, o Instituto propicia a oportunidade de a pessoa fazer o curso, por exemplo, liberando carga horária, entendendo isso, como uma estratégia da instituição, sem, contudo, deixar de chamar atenção para um dado: Mas olha só! Mas só um detalhe, isso não é só para pessoa cega, isso

é para todos os professores que vêm para o Instituto”. Demonstrando assim, que no seu entendimento, não havia nenhuma prerrogativa para professores deficientes visuais.

Então, ações como a adequação de carga horária, licença parcial ou total para realização de cursos, de acordo com o que as participantes dizem, vêm ocorrendo na instituição. Inclusive, à própria autora dessa dissertação foi concedida licença parcial por seis meses, para conclusão do curso de Mestrado; e duas professoras (P3) e (P5) cursaram o Mestrado trabalhando na instituição.

Em 2014, (P3) iniciou o curso de Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica – PUC, finalizando em 2016. Devido a isso, foi concedida a ela, licença parcial, o que implicava em alterar o seu horário de trabalho, entre outras questões. Então passou a dar aula de Língua Portuguesa no quinto ano “que é a minha formação”, e aí sempre com “turmas mistas, [...] turmas que misturam alunos cegos e alunos com baixa visão” (P3).

Tal ação por parte da instituição – concessão de licença parcial ou total – se configura como um incentivo à sua formação, contribuindo com a permanência docente. De certo, a carreira docente – EBTT prevê em seu regulamento carga horária para Ensino, Pesquisa e Extensão. Assim, cabe à instituição a liberação.

4.3 Professor(a) cego(a) ensinando para aluno(a)s cego(a)s?

A questão de o professor cego ensinar para aluno cego, remonta ao período da fundação do IBC, como Imperial Instituto dos Meninos Cegos, avançando para a gestão da segunda direção, como visto no primeiro capítulo. Na primeira gestão, Xavier Sigaud defendia “a importância de cegos ensinarem cegos, talvez influenciado por José Álvares de Azevedo” (ZENI, 2005, p.145), já quando assume o segundo diretor, Claudio Luiz, a ela se contrapôs. É “somente com Benjamin Constant já na década de 1880, que os cegos foram de fato preferidos para professores, sugerindo-se então a descontratação de alguns “videntes” (ZENI, 2005, p.144).

Passados mais de um século e meio ainda há certa discussão sobre o tema. Há uma “regra” na instituição referente a professor não dar aula para alunos com pouca idade. Para as professoras participantes da pesquisa, isso se justifica. Assim (P1) se interroga: “como é que eu conseguiria avaliar a escrita das crianças com baixa visão, por exemplo? [...] não

pode ser de outro jeito, como uma professora cega vai ler a letra da criança, o tamanho da letra, é uma regra” (P1).

A professora (P2), confirma que é “uma regra da instituição [...] sempre quando a professora deficiente visual é cega, ela vai ter uma turma só com alunos deficientes visuais cegos”. Já professores com baixa visão ou videntes podem ter turmas mistas (baixa visão e cegos).

Porém, a professora (P3) atuou tanto com alunos cegos como com baixa visão, considerando uma boa e possível experiência.

Quando eu cheguei era assim que funcionava [...] turmas separadas, por exemplo, a professora cega ou professor, só podem dar aula para alunos cegos, mas essa estratégia, ela mudou algumas vezes ao longo do tempo (P3, grifos nossos)

A professora relembra que durante dois anos, entre 1994 e 1996 trabalhou apenas com alunos cegos, no turno da manhã e na parte da tarde dava suporte de Braille e Sorobã para alunos que estavam perdendo a visão. Isso é um dado importante sobre a instituição que vale destaque, o aluno com baixa visão, quando ingressa na Instituição e já tem prognóstico de perda visual, ou, quando os professores percebem isso durante o convívio, normalmente convidam a família para uma conversa e propõem iniciar o Braille, para que quando de fato o quadro se estabelecer, a criança ou jovem já estejam com acesso ao Sistema Braille.

Depois, por questões de tentar uma nova estratégia, foi feito assim, eu dava português, história e geografia e uma outra professora dava matemática e ciências, sendo que cada uma de nós atuava com duas turmas da mesma série, uma turma de alunos cegos e uma turma de alunos com baixa visão. Era uma experiência. (P3)

A intenção, segundo P3, era “que a turma tivesse professores especializados nas disciplinas”. E “essa foi a minha primeira experiência com alunos de baixa visão, uma turma só de baixa visão e uma turma só de cegos, só que as duas turmas teriam dois professores. É... depois a gente trabalhou três anos assim, depois voltou ao formato antigo”.

Eu acho que aquela fase inicial, aquela fase, mesmo até a oitava série, que agora o nono ano, até você ter os conceitos básicos, ela é fundamental, que você tenha turmas menores, que você tenha professores cegos, não precisa ser só professores cegos, mas é importante que você tenha um

*espelho. Eu me lembro que até eu chegar aqui, eu não andava na rua sozinha, eu tinha muita dificuldade de andar na rua sozinha, eu tinha feito o curso de **Orientação e Mobilidade**, eu sabia as técnicas para usar a bengala, mas como eu não convivia com colegas cegos que andassem nas ruas sozinhos, eu tinha muito medo, eu não conhecia, existem os famosos macetes que só quem usa é que sabe (P3, grifos nossos).*

Nessas palavras percebemos não só a questão das dificuldades da inclusão na infância, mas se apresenta a questão da importância do docente cego ensinar para aluno cego.

um dos problemas da inclusão para a criança cega é que ele muito pequenininho se acostuma a se sentir diferente dos outros, e aqui não, aqui todo mundo é igual, todo mundo faz bagunça, tem o mais estudioso, o mais bagunceiro, mas todo mundo estuda nas mesmas condições, se precisar levar bronca leva, todo mundo tem que aprender a andar na escola, todo mundo é igual, não tem um que vai ficar protegendo o outro acima do norma[...] Então e a criança vai aprender a ser um cego na sociedade (P4, grifos nossos).

Para a entrevistada (P4), não é só a questão de o professor ser um exemplo, um espelho para o aluno, com isso também concorda, vai além. Ela acredita na importância da criança ter convívio com crianças iguais a ela, com o sistema dela “no caso da criança cega o Braille, e com professores também, cegos como ela, pra se sentir normal, não ser o diferente dentro do grupo”.

O professor cego como espelho para o aluno apareceu não apenas na fala dessa professora, mas, outra também comentou sobre esse pensamento:

O professor cego acaba sendo meio que um espelho para o aluno, e eu acho que, eu no caso, acredito que até outras professoras também, não sei se todos, mas outros professores que não atuaram só no magistério, acabam se tornando um espelho mais completo, digamos assim, porque aí ele pode se ver em outras profissões, em outras situações, caso ele não opte pelo magistério(P5,grifos nossos).

É possível identificar nas falas das professoras P4 e P5 a importância que ambas dão para que seja oportunizado ao aluno cego ter professores cegos. Para elas isso contribui para que o aluno se sinta pertencente ao um grupo social e não excluído da sociedade, ou ainda como menciona P4 “um dos problemas da inclusão para a criança cega é que ele muito

pequenininho se acostuma a se sentir diferente dos outros”. Para ela esse convívio faz com que a criança não se sinta diferente das demais.

4.4 O Sistema Braille como estratégia de ensino: uma questão de “educação” para os cegos.

No Brasil, o Sistema Braille é organizado em diversas grafias e documentos nacionais: Grafia Braille para a Língua Portuguesa (GBLP), Grafia Matemática Braille (GMB) ou Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa (CMU), Grafia Química Braille para uso no Brasil (GQB), Manual Internacional de Musicografia Braille (MIMB), Grafia Braille para Informática (GBI), Estenografia Braille para a Língua Portuguesa (EBLP) e Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille (CERQUEIRA, 2009). As Grafias Braille são instrumentos norteadores voltados não apenas para pessoas com deficiência, mas também para professores, transcritores, revisores, entre outros profissionais (BRASIL, 2006).

Porém, desde que foi criado pelo francês Louis Braille, em 1825, de quem se originou a nomenclatura atual, poucas alterações foram realizadas no Sistema Braille, permanecendo as principais regras concebidas por seu inventor. Este sistema tem por objetivo ser um instrumento fundamental na educação, reabilitação e profissionalização das pessoas cegas. É por intermédio do aprendizado do Braille que os alunos com deficiência visual entram em contato com o conhecimento escrito, sistemático e organizado (BRASIL, 2006). Esse sistema de escrita e leitura é, desde a sua criação até os dias de hoje, o único método capaz de alfabetizar pessoas com deficiência visual total ou parcial severa.

Frequentemente, a informação que a pessoa com deficiência visual recebe é fragmentada. Para ela perceber o todo, precisa pesquisar as partes, e a partir desse processo formar imagens mentais. Para que as imagens mentais se instalem e se consolidem, deve-se propor à pessoa com deficiência visual atividades nas quais ela possa compreender as noções de semelhança e diferença, a ideia de oposição, a localização espacial, a noção de distância, e também o domínio da lateralidade. Esses conceitos são fundamentais para a criança que está se apropriando do método Braille. O trabalho das professoras participantes está diretamente envolvido com essas questões.

Analisando as falas das professoras, adentremos um pouco nos processos educativos que estas oferecem aos seus alunos, buscando conhecer como desenvolvem suas práticas pedagógicas no seu trabalho docente e o uso do Braille.

Formada em Letras, com 43 anos de magistério e 24 no IBC, a professora P1 teve a oportunidade de atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, mas preferiu retornar para alfabetizar. Para ela, alfabetizar é a “cereja do bolo”, dando a entender que é nesse espaço que ela se realiza como professora.

Eu gosto, a maior parte do tempo eu tive no primeiro ano, que dizer no CA, passei pela segunda fase dando aula de Língua Portuguesa, mas voltei para o primeiro, então a minha grande atuação é no primeiro ano, e assim, eu acho que a minha atuação é uma atuação visando realmente, formar em primeiro lugar, educar e [pausa] se possível,, que é a cereja do bolo, alfabetizar, porque é o meu objetivo de conteúdo, conteúdo acadêmico, alfabetização.(P1,grifos nossos).

Para ela é mais gratificante alfabetizar uma criança cega em Braille, por ser até mais desafiador e por acreditar “piamente” nesse sistema de ensino para pessoas cegas. Acredita que “o Braille é insubstituível”, dizendo “Se eu não acreditasse, eu não seria professora do primeiro ano do Instituto Benjamin Constant” (P1).

E apresenta uma questão até então não posta sobre a aprendizagem do Braille. Embora tenha muita satisfação com o que faz, tenha muita cumplicidade com seus alunos, até por experiência própria, acredita não ser fácil para eles, principalmente para os alunos cegos, pois o “o Braille é uma coisa que não é lúdica, o Braille não é lúdico por excelência, você não tem a cor, você não tem o desenho, você não tem todos os recursos visuais” (P1) o que torna um desafio maior para as crianças e adultos reabilitandos.

Abaixo ilustrações de materiais em Braille para o ensino de crianças deficientes visuais – cegas.

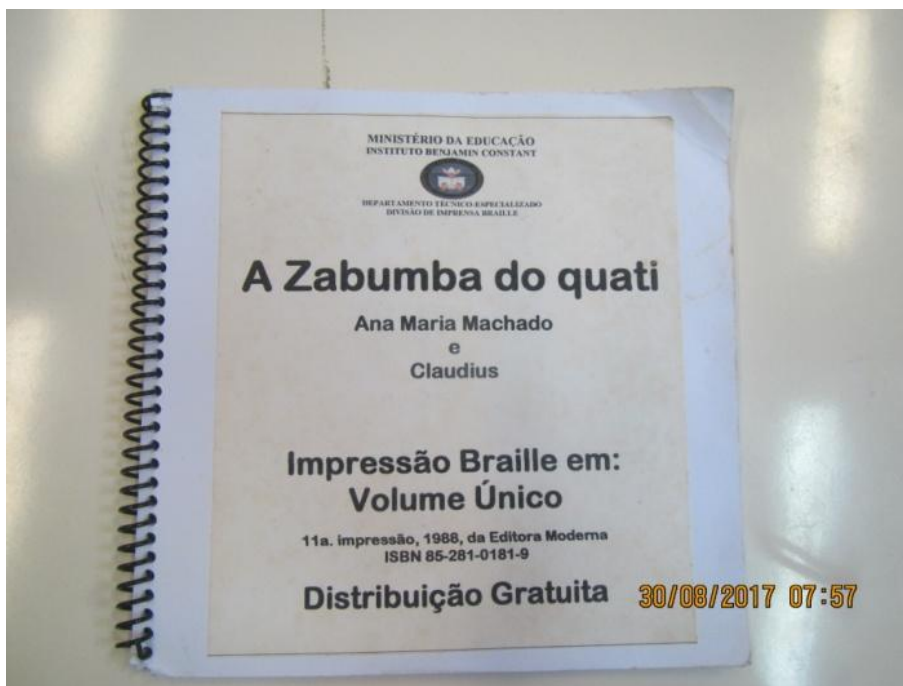


IMAGEM 16 – Livro em Braille com título “A Zabumba do quati”, impressão em volume único e com distribuição gratuita. Foto produzida pela autora em 30.08.2017

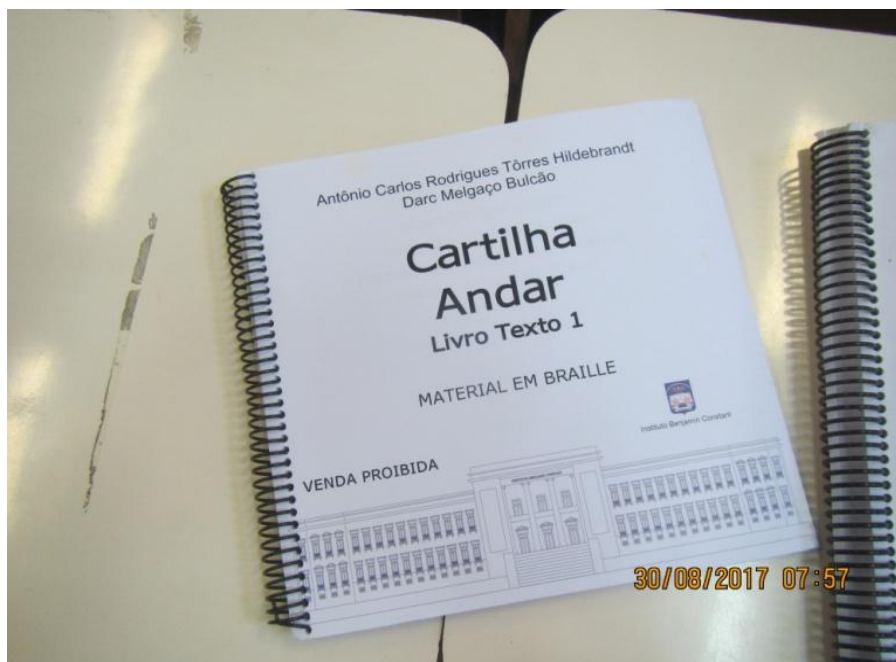


IMAGEM 17 – Livro em Braille “Cartilha Andar”, utilizado nos anos iniciais do ensino Fundamental do IBC Foto produzida pela autora

Segundo P1, no caso da criança cega, ela não tem o conhecimento de mundo, anterior, da linguagem escrita que a criança vidente ou a com baixa visão tem, “a criança cega desconhece realmente [fala veemente] a existência da linguagem escrita, do mundo das letras, realmente ela não sabe o que é isto”.

Sobre os processos cognitivos de aprendizagem em Braille, Gosne explica que os processos de aprendizagem envolvidos na leitura a tinta e na leitura do Braille são

Essencialmente os mesmos, porém, devido à percepção aos estímulos, em pessoas com deficiência visual, esse processo se dá analiticamente, ou seja, a pessoa precisa conhecer as partes para perceber o todo; e, por ser a visão um sentido globalizador, em pessoas videntes, esse processo se dá sinteticamente, ainda assim, as imagens conduzidas através das regiões específicas do cérebro são armazenadas e processadas para o seu sentido linguístico, sendo essas regiões as mesmas para todo tipo de leituras, sejam estas visuais ou táteis (GOSNE, 2014, p.27).

Sobre sua atuação docente, a professora (P2), ex-aluna da instituição, também com 24 anos de IBC e atualmente com turma de segundo ano, demonstrou em sua fala, satisfação com a docência “eu gosto, me dou bem com os alunos, às vezes tem uma turma mais agitada [...] normalmente eu converso, brinco com os alunos, tem aquelas brincadeiras didáticas”. Sobre sua atuação, outra professora relembra fazendo um breve histórico das turmas nas quais atuou, desde a entrada na instituição. “Bom, desde que eu entrei trabalhei principalmente com quarto e quinto anos, eu sempre levei mais jeito para trabalhar com alunos um pouco maiores e a chefia logo percebeu isso” (P3). Como ex-aluna desde o Jardim de Infância na década 1970, a professora P4, que faz parte de uma família com várias pessoas com deficiência visual, sobre sua atuação docente, respondeu:

*Sei lá, falar o quê sobre a minha atuação [risos]. Eu trabalho aqui há muitos anos, sempre tive turma do fundamental, por alguns anos eu trabalhei também em cursos de Braille, **você inclusive foi minha aluna?** (P4, grifos nossos)*

Essa referência que (P4) faz sobre ter sido minha professora em cursos de Braille, diz respeito a minha participação como aluna do “Cursão”, curso de qualificação na área da visão, mencionado na introdução do texto.

Em relação à sua atuação no magistério, (P5) considera ampla a sua atuação profissional. Assim a descreve:

eu considero até uma atuação ampla, né, eu já trabalhei dando curso de Sorobã para mães, eu já trabalhei dando aula de apoio de Braille e Sorobã aqui, voltei, estou dando aula de Sorobã, eu já trabalhei como professora e coordenadora de informática educativa, trabalho em sala de aula com os componentes curriculares. Eu atualmente sou representante dos docentes no conselho diretor e trabalho também na educação a distância, no curso de alfabetização através do sistema Braille, no curso onde a conteudista é a professora Maria da Glória Almeida.(P5)

É possível constatar na fala de (P5) que sua participação institucional vai além do exercício da docência, exerce um papel de liderança no IBC, pois, representa os docentes no conselho diretor. Além de professora também foi coordenadora de informática educativa; e não só com os alunos, mas com suas famílias, desenvolveu ações como aulas de sorobã. Considera estar satisfeita com sua atuação docente no IBC, assim como as outras professoras entrevistadas.

***Eu gosto do que eu faço, eu gosto dos meus alunos, eu dou importância a eles, eu procuro ser marcante na vida deles, entendeu. Eu procuro passar coisas boas para eles, não só do currículo, mas da vida, eu acho que o aluno cego, e eu acho assim, que a minha experiência profissional em outras áreas, também fortalece essa atuação docente** (P5, grifos nossos)*

Lembramos que essa professora é Pedagoga, com 12 anos de atuação no magistério, duas pós-graduações *Lato Sensu*, uma em Psicopedagogia e outra em Orientação Educacional, e Mestrado em Educação. Trabalhou como operadora de rádio, telemarketing, professora no Município de Queimados, depois como Orientadora Pedagógica. Em 2009 retorna ao IBC, como professora do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Entende que a sua atuação anterior em outras áreas contribuiu para sua atuação como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental no IBC, se colocando como um exemplo para seus alunos, tendo em vista as diversas frentes de trabalho por onde passou e com isso de um lugar de uma professora a qual seu aluno possa se espelhar, percebendo as diversas possibilidades profissionais, a despeito da condição visual. Complementou dizendo que busca trazer o novo para seus alunos “ampliar os horizontes porque muita coisa ele não vai ter acesso em casa” (P5).

4.5 Materiais pedagógicos

A falta de recursos pedagógicos adequados para a aprendizagem de pessoas com deficiência visual acaba empobrecendo a experiência escolar. Para a aprendizagem da escrita, no ato da escrita, tanto a pessoa com deficiência visual, como a vidente, necessita passar por experiências no ato de escrever.

Quando o vidente se encontra diante de uma folha de papel na qual se registram riscos pretos, por exemplo, esses sinais precisam adquirir uma significação representativa. O mesmo acontece com uma pessoa com deficiência visual, quando entra em contato com o conjunto de pontos que forma os caracteres do Sistema Braille, os pontos precisam adquirir também um valor simbólico (GOSNE, 2014).

Numa analogia, o lápis e papel estão para o vidente, assim como o punção e a reglete estão para o cego, e estes devem estar ao alcance da criança para despertar-lhe a vontade e o interesse pela escrita (ALMEIDA, 2011).

Como recurso fundamental para a ampliação de conhecimentos, o Braille nas salas de aula do IBC necessita de punção e de reglete. Consideramos importante aqui trazer outra imagem desse material tão importante para a aprendizagem da pessoa deficiente visual.

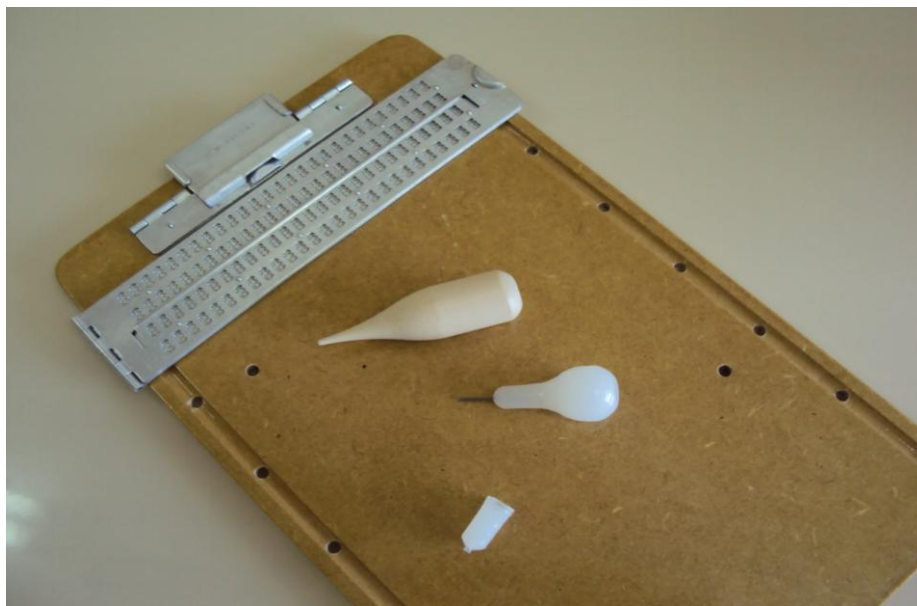


IMAGEM 18- A reglete e punção , materiais para a escrita em Braille.
Na foto aparecem dois tipos de punção, um com ponta de metal e outro com ponta de plástico, ambos são utilizados com a reglete.¹⁰³

Recursos pedagógicos adaptados são de fundamental importância para o aprendizado dos alunos. A prática docente dessas participantes da pesquisa conta com ferramentas importantes para seu trabalho diário como os materiais pedagógicos em Braille utilizados por elas em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

A seguir, alguns materiais adaptados que exemplificam a utilização do sistema Braille utilizados no cotidiano das práticas pedagógicas das professoras para a aprendizagem dos alunos no IBC, como o Painel em EVA, constituindo-se de um material emborrachado para familiarização das crianças com o alfabeto em tinta e em Braille. Este material atende crianças cegas e com baixa visão.

¹⁰³ Fonte: <https://conceitoeducacional.wordpress.com/2013/01/15/placa-em-braille-reglete/>. Capturado em 02/05/2018



IMAGEM 19 – Alfabetário em Braille. Este material serve tanto para criança cega quanto com baixa visão. Foto produzida pela autora em 30.08.2017

Abaixo Painel em EVA para iniciação a contagem de números de 0 a 10. Atende crianças cegas e com baixa visão. Apresenta *algarismos arábicos* e sua representação em Braille. Também apresenta letras os números em relevo para as crianças poderem tatear com facilidade.



IMAGEM 20- Imagem do painel de contagem de números de 0 a 10. Quadro Fotografado pela autora (13/04/2018)

A seguir a imagem de uma maquete de uma sala de aula. Esse tipo de material ajuda o aluno na construção de um “mapa mental” de um ambiente, que pode ser sala de aula, casa ou outro lugar, podendo colaborar para a aquisição de noções de proporção, formato, distância, entre outros, contribuindo assim para uma representação simbólica do espaço.

A seguir, uma imagem de maquete representando uma sala de aula do IBC.



Imagem 21 – Maquete de sala de aula do Instituto.
Foto produzida pela autora em 13/04/2018

A seguir imagem da sala de aula de uma das professoras participantes



IMAGEM 21- Sala de aula do Instituto
Foto produzida pela autora em 13/04/2018

A imagem abaixo, corresponde a insetos *abelha* e *joaninha*, de material plástico, em tamanho aumentado para que a criança possa tatear e/ou ver, tentando perceber o que seria a forma dos insetos “abelha” e “joaninha”. Atende alunos com baixa visão, cegos, surdocegos e também crianças que apresentam associada à deficiência visual outros comprometimentos, como síndromes ou má formação.

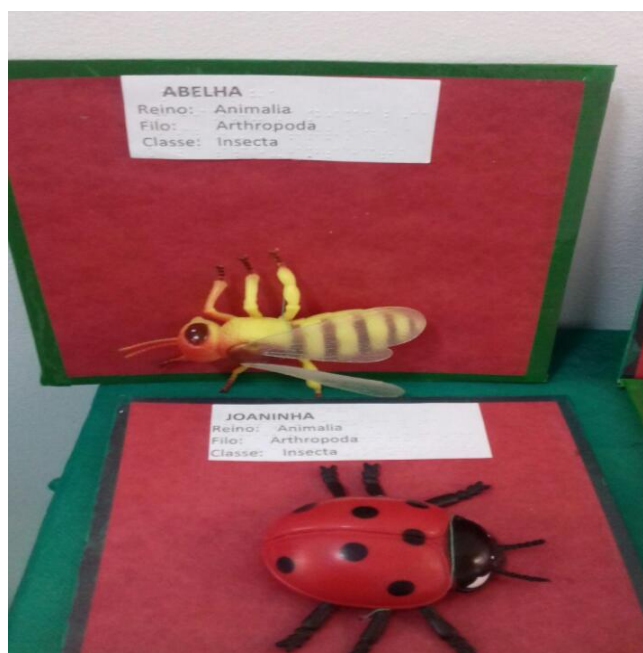


IMAGEM 22:- Insetos, *abelha* e *joaninha*, de material plástico, para a aprendizagem de alunos com deficiência visual
Foto produzida pela autora (13/04/2018)

Para a professora P1, a Educação Infantil tem um pouco essa missão, introduzir a ideia de que:

não é só o que a gente fala que existe, é também o que a gente vê com as mãos, que tem outra forma de se falar as coisas, de se ler, de ver as coisas, não é só com as palavras, com a boca, não é só oralmente (P1, grifos nossos).

Essas ricas narrativas nos levam a imaginar como de fato acontece esse processo de aprendizagem, seja oralmente ou com o tato, ao pesquisar objetos. Para os videntes, me incluo nessa condição, com mapas mentais construídos ao longo de nossas vidas, através da relação com o mundo, por meio da observação e interação, fica difícil imaginar o que é imitar sem enxergar, pois a imitação é uma mola que nos impulsiona na aprendizagem, e ela chega fortemente por meio da visão, não apenas pela visão, mas muito pela visão. Todo o processo fica mais complexo, por isso, quanto mais cedo a criança cega entra em contato com o sistema de leitura e escrita próprio, o Braille, melhor será a aquisição de conceitos e menor a defasagem no desenvolvimento.

Detalharemos a seguir outra questão trazida pelas professoras: a inclusão num espaço de uma escola especializada – o IBC, mais especificamente, a mudança no perfil do alunado dessa instituição.

4.6 Mudança no perfil do alunado do IBC e a política pública de inclusão: múltiplas deficiências

Conforme as professoras, atualmente o IBC atende crianças deficientes visuais e crianças com outras deficiências associadas, e isso está provocando uma mudança em toda forma de atendimento, o que implica na discussão sobre inclusão/exclusão no espaço de uma escola especializada.

Apesar de a escola especializada carregar o “peso” de ser segregadora, uma vez que anda, de certa forma, na contra mão da atual política de incluir em escola regular todos os alunos com qualquer tipo de deficiência, para os professores isso não se confirma.

Conforme documento da UNESCO em relação à escola inclusiva:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas Inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade (UNESCO, 1994, p.3).

Perguntamos sobre apoio do IBC quanto a essa situação e (P2) apontou que a instituição contratou mediadores, que são profissionais normalmente contratados pela escola ou pela família para acompanhar e orientar os trabalhos escolares das crianças com alguma deficiência, muito frequentemente são pedagogos ou psicólogos.

Sobre isso (P1) também sinalizou como fator dificultante para a condução das aulas

eu só quero dizer que o nosso público alvo está cada vez mais diversificado, porque nós estamos recebendo alunos que são incluídos, que a deficiência visual já é característica da escola, mas agora eles são incluídos também com outras deficiências associadas, principalmente as deficiências intelectuais, então nosso desafio é grande (P1, grifos nossos).

P2 relatou que “esse ano [2017] está misturando, tem alunos de múltipla, que estão tendo aula com a gente aqui também [...] é complicado porque às vezes a gente não pode dar atenção aos alunos que não tem tanta dificuldade assim..., e tem os alunos que precisam da atenção dos professores da múltipla e isso às vezes atrapalha”. Entende que seria melhor se fosse no formato que vigorou até 2016, quando os alunos de múltiplas deficiências eram acompanhados em turmas separadas.

se fosse cada um na sua turma seria melhor, porque teria que ter um espaço para eles mesmo [...] não é nem que a gente não queira, é porque é difícil, porque têm turmas que tem que ter cuidadores, alunos que ainda usam fralda. Então misturou tudo (P2)

Percebemos na fala da professora, certo incomodo com o atual modelo de atendimento. Sabem das necessidades e direito desses alunos, mas entendem que talvez haja forma melhor de atendê-los, propiciando de fato uma inclusão.

Os cuidadores mencionados pela professora são pessoas contratadas pelo IBC, que acompanham os alunos com quadros mais graves de deficiência, normalmente, deficiência

múltipla, nas questões de higiene, alimentação e cuidados em geral durante o período da aula.

Sendo o IBC uma escola especializada, as professoras entrevistadas, buscam trabalhar dentro de uma proposta de Educação Inclusiva, entendida como processo e não como situação imposta. Segundo elas, um desafio maior.

A questão da mudança de perfil do alunado também é citada por (P3), que tem dúvidas sobre a eficiência do modelo de atendimento de alunos com outras deficiências associadas à Deficiência Visual em sala com crianças “só” DV.

eu vou ser muito honesta, eu acho que muitas vezes a gente acaba não atendendo a nenhum, eu acho que se a gente precisa fazer esse atendimento, porque o aluno é cego, mas o atendimento deveria continuar, ou pelo menos deveria não em todas as atividades ser junto (P3)

Acredita que se fossem escolhidos determinados momentos em que as atividades fossem mais produtivas, o resultado seria melhor, de fato inclusivo.

você poderia ter atividades se a gente entender que na música funciona legal integrado, vamos integrar na música, se a gente entender que na Educação Física funciona melhor integrado, vamos atender na Educação Física, mas eu não consigo, pode ser que seja uma limitação minha, eu não consigo entender você dar aula de matemática para uma turma que você está lá falando de divisão, de Sorobã , e tem um aluno que nem fala, muito menos consegue somar dois mais dois, então eu não consigo entender no quê que aquela aula vai atender a ele (P3).

Nesse sentido, (P5) acredita que o professor acaba não conseguindo dar a devida atenção à classe. E menciona o tempo de atendimento a esse aluno com “múltipla deficiência”

*eu acho que o **horário não tinha que ser reduzido, tinha que ser ultrarreduzido**, e eles deveriam ter um período maior de atendimentos mais específicos **para as demandas deles**, eu acho que isso faria com que pouco a pouco, de repente, alguns alunos fossem melhor incluídos, entendeu?(P5, grifos nossos).*

A professora (P5) ao falar a expressão “ultrarreduzido” e não só “reduzido” em relação a uma diminuição de carga horária, demonstra de forma enfática como a situação a afeta. Acredita que para que os alunos sejam bem atendidos em suas demandas e ela consiga

exercer bem sua função, essa ultrarredução seja uma medida necessária. Essa professora demonstra ainda preocupação com a inclusão dos alunos, e a redução de horário passa por isso.

Essa questão perpassa não só pela escola especializada, como no caso do IBC, mas também pela escola regular, visando uma escola de fato inclusiva a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz algumas orientações para o atendimento das pessoas com deficiência¹⁰⁴, como por exemplo, o atendimento em contra turno, como mencionado pela professora (P5).

São pontos que trazem reflexões sobre adequações das instituições, capacitação profissional, suporte ao professor, planejamento individualizado, fatores atitudinais, enfim, uma gama de questões que servem como chaves de entrada para novas reflexões a partir das falas das professoras.

4.7 A presença/ausência de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que dizem as professoras

Por fim, para concluir esse capítulo, deixamos para o final outro tema que surgiu nas entrevistas com as professoras participantes da pesquisa – a “naturalização” de pertencer às mulheres, o lugar de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O exercício da profissão do magistério carrega em sua história um processo de feminização. A presença feminina nesse segmento, “refere-se a um longo processo que tem início durante o século XIX [...], e culmina com a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério na década de 90” (VIANNA, 2002, p.39). Década esta, na qual quatro das professoras entrevistadas ingressaram no IBC.

No campo da nossa pesquisa, um cenário antigo como o IBC não seria diferente. Quando definimos os critérios dos professores cegos a serem entrevistados, chegamos ao quantitativo de cinco mulheres. Assim, no que se refere à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Instituto, o ensino para crianças deficientes visuais é ministrado por

¹⁰⁴ A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) deixa claro quem faz parte de seu público alvo: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação.

mulheres em sua maioria, conforme fala das professoras entrevistadas, no caso dessa pesquisa, mulheres professoras cegas.

As cinco professoras participantes da pesquisa revelaram que o único professor regente¹⁰⁵ dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que prestou concurso em 2012 e ingressou em 2014, hoje já se encontra fora de sala de aula, em cargo de chefia.

De acordo com Antunes e Demartini, em pesquisa sobre magistério primário na década de 1990 e a carreira masculina nesse segmento, em relação ao tempo em que os professores do antigo primário¹⁰⁶ se mantinham em sala de aula, puderam “notar que a permanência como professor primário dentro de sala de aula representou um curto período de sua trajetória profissional: logo depois que iniciaram suas atividades foram promovidos a diretores ou cargos técnicos no próprio sistema educacional” (ANTUNES; DEMARTINI, 2002, p 78).

Se no início do Instituto eram poucas as mulheres professoras, hoje, na percepção do cotidiano da escola, é possível constatar este cenário, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o quantitativo de profissionais do sexo feminino é maioria esmagadora. Fato este, que traz historicamente uma carga de naturalização do lugar ocupado por elas e das funções a elas atribuídas. Evidenciando-se que por longo tempo na história das mulheres:

Dois setores de emprego, caracteristicamente femininos, revelavam a permanência de estereótipos acerca da mulher: o emprego doméstico, que incluía cuidado na cozinha ou o trato de crianças e não requeria qualificação. O outro era o magistério, que requeria alguma qualificação e, acima de tudo, enquadrava-se nas ideias estabelecidas sobre a imagem feminina e seu respectivo papel social (MARAFON, p.23, 2006).

Possivelmente numa relação que envolve, mesmo que indiretamente, uma dinâmica de mercado de trabalho, com a divisão entre os sexos e as ditas “profissões femininas”. Essa relação entre os sexos, segundo Lisy Gonçalves, não é “um fato natural, mas sim uma interação social construída e remodelada incessantemente, nas diferentes sociedades e períodos históricos” (GONÇALVES, 2006, p.74). Consequentemente, as interações sociais,

¹⁰⁵ O termo professor regente faz referência ao professor da escola regular ou especializada que ministra os componentes curriculares e acompanha os alunos na maior parte do tempo escolar.

¹⁰⁶ Atualmente anos iniciais do Ensino Fundamental

que são fruto desta noção de divisão dos sexos e de “papeis femininos”, acaba determinando a presença e também a ausência das mulheres em determinados contextos.

No caso do campo do magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, se tomarmos a relação de gênero como análise, diríamos que socialmente nessa relação há ainda hoje a ausência de homens nesse segmento de ensino, como discute Zélia em sua dissertação, quando aponta os diferentes modos e formas, representações que fazem vínculo entre o magistério do primeiro segmento e a figura feminina

Essas representações que foram geradas no meio social se cristalizaram e, ainda hoje, caracterizam esse espaço escolar como um universo próprio da mulher (CORRÊA, 2014, p.91).

Representações essas que se entrecruzam constantemente e carregam marcas de uma realidade social, qualificando o magistério dos anos iniciais como profissão feminina. E, portanto, praticamente excluindo a presença masculina nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Indagamos a professora (P1), sobre a presença de professores ficou pensativa e demorou um pouco para responder, ficou na dúvida, mencionou o professor de música que trabalha atualmente, mas em seguida falou: “É, não tínhamos, **porque normalmente são professoras**, eu acho que já houve sim [...] o professor de música não é cego, mas é homem, professor [...] é vidente. A fala de (P1) ”normalmente só professora”, indica, mesmo que ela não pense assim, que na nossa sociedade se “naturalizou” essa condição da presença feminina no espaço profissional do magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A professora (P2), não se lembra de candidatos homens no concurso que realizou para docente em 1992. Mas se recorda de candidatos para outros cargos.

*Na minha época não tinha masculinos, tinha assim, no meu concurso, para outros [...] para imprensa, tinha para inspetores também, que agora chama assistente de aluno, mas a gente ainda chama de inspetores, **Para professores, não**, na minha época não, só tinha professoras mesmo. (P2, grifos nossos).*

No Edital do concurso de 1992, além dos cargos de professor de ensino de 1º e 2º grau, foram oferecidas vagas para assistente de alunos, encadernador e revisor de texto em Braille.

Percebemos que (P2) fez certo esforço para lembrar e “puxando pela memória”, falou de um professor temporário de matemática, que lecionou “anos atrás”; e chegando aos dias atuais, menciona um professor regente, que entrou no último concurso, de 2012. Essas lacunas que surgem são indícios de que “a memória é a vida, [...] está em evolução permanente, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento” (CATANI, 1998, p. 122).

A professora (P3) não tinha dúvida sobre a “chegada do professor “Z”, em 2014. Ao ser indagada, se contou com colegas docentes ao longo desses anos, homens deficientes visuais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, respondeu

no primeiro segmento, não, no primeiro segmento a gente não tinha homens nem cegos nem videntes, até a chegada de “Z”, que foi em 2014, não tinha homens nem cegos nem videntes[...]ele é professor de turma mesmo, formação geral.(P3, grifos nossos)

Outra professora também se lembra do professor “Z”, que entrou em 2014, como regente, antes disso “não tenho lembrança, eu acho que não tinha não [...] porque tem professores homens que eu não lembro se eles eram do primeiro segmento ou se eles davam só aula de apoio, eu não sei, realmente eu não sei” (P5).

Mas é P4 quem aponta a questão do preconceito social sobre a presença feminina nesse segmento de ensino. De forma reflexiva, repete a indagação feita a ela: “no fundamental, professor cego? Homem, não! Mesmo vidente, homem é muito raro ter, é muito difícil ter professor homem no fundamental em qualquer lugar” (P4). E complementando afirma: “Isso é uma **questão social** mesmo, **preconceito social**, porque eu sei que no passado existia”. E buscando na memória o seu tempo de aluna do IBC, constata a presença de professores homens cegos. “No tempo que eu era aluna havia professores homens cegos no fundamental” (P4, grifos nossos).

Sobre a saída dos homens desse nível de ensino, Vianna (2002), tendo como referência Fétizon (1986), aponta como uma das possíveis causas da migração dos professores para outras funções e outros níveis de ensino, “a expansão do ensino público, e conseqüentemente, do quadro docente para além do primário deveu-se também ao deslocamento do modelo de ascensão social com forte ênfase na escolaridade média e superior” (VIANNA, 2002, p.54). Em decorrência da expansão do ensino público, ampliaram-se as opções de atuação em outros níveis de ensino e também em outras funções, no IBC não foi diferente.

Desta forma, ao longo dos anos, certos lugares foram sendo destinados socialmente para as mulheres. Em decorrência desses e de outros pressupostos, para Scott (1990) homens e mulheres são apresentados como “categorias excludentes”. Ocasionalmente uma referência binária de opostos entre o feminino e masculino, evoluindo para conceitos do que é ser homem e ser mulher. Assim aparecem os estereótipos de mulheres e homens. Elas, dóceis, maternas, educadoras, professoras de crianças pequenas; eles, racionais, provedores, poderosos (no sentido de deterem o poder – relacionalmente), professores em níveis mais alto de escolaridade.

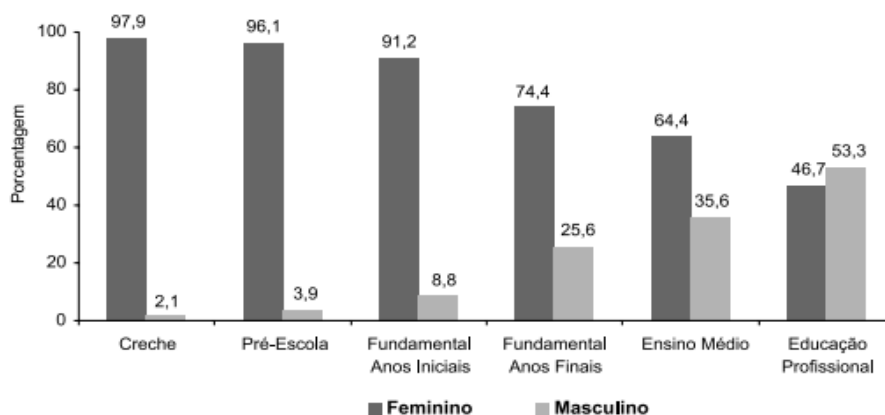
Essa mudança pôde ser percebida no gráfico apresentado a seguir, apesar de mostrar dados do século XXI, numa continuidade do que se iniciou dois séculos antes, perpassando pelo período de escolarização das professoras participantes, décadas de 1960 e 1980.

Vianna exemplifica esse quadro de minoria masculina nos anos iniciais do EF. A autora aponta que o primeiro “Censo do Professor”, realizado no Brasil, pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais, contou com a participação de mais de 90% da categoria, à época, em torno de 1.620.000 professores.

No resultado que só foi divulgado em 1999, mostrou que “14,01% da categoria eram homens e 85,7% mulheres, apontando para a feminização da Educação Básica, que compreende: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”. (VIANNA, 2002, p.46). Dez anos depois, após realização do último “Censo do Professor”, realizado também pelo INEP, em 2007, o cenário pouco se alterou, ainda há presença predominantemente feminina na docência do Ensino Básico.

O gráfico abaixo representa o exposto.

GRÁFICO 1 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo-
Brasil/2007



Fonte: MEC/Inep/ Deed ¹⁰⁷

Ou seja, ao longo de décadas percebemos a partir dos dados do Censo, que se mantém a feminização do magistério primário, colocando as mulheres em determinados lugares profissionais, que são aceitos na sociedade como próprio do feminino.

Por outro lado, quanto ao magistério ser destinado às mulheres, a família de (P3) não queria que ela fosse professora, que fosse investir numa área mais rentável, como a de informática.

*[...] eles queriam que eu fosse para **a parte da informática**, que era uma área onde os cegos atuavam muito e que **era mais rentável**, professor **ganha pouco**, aquelas histórias..., mas eu sempre quis ser professora, então teimei, e já que eu teimei, eles não deram contra. (P3, grifos nossos)*

Motivos financeiros, má remuneração e desvalorização da carreira docente, caminhando para uma profissão secundária, eram alegados. Ao ouvir a professora falar desse sentimento de desvalorização da carreira docente, remeteu a minha própria trajetória docente, quando conforme citei na introdução, passei por algo muito parecido, o que acabou me desmotivando a seguir meus planos de ingressar no magistério, ou melhor, acabou adiando minha entrada na docência.

¹⁰⁷ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Capturado em 26/06/2018.

Então surge outro fator de reflexão que coloca a mulher como responsável. Historicamente:

A entrada das mulheres no magistério reforçou a imagem de que a docência seria uma ocupação de segundo nível ou complementar [...] e, ainda por se tratar de atividade mal remunerada, atraía em muitos casos, aqueles que não tinham encontrado uma ocupação mais bem remunerada (ANTUNES e DEMARTINI, 2002, p.73).

Este fato já marca mais uma forma de preconceito em relação ao trabalho do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que irá se somar às outras formas, é um trabalho considerado de menos valia, por isso deve ser ocupado por mulheres. Com isso, não estamos “apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se está examinando diretamente um processo social através do qual uma dada posição era (e é) produzida” (LOURO, 2007, p.464).

Mas de toda maneira, essas professoras deficientes visuais conquistaram seus espaços de trabalho, buscaram capacitação e valorização de suas práticas, enfim, a despeito do preconceito sobre a feminização no magistério, que se somam ao da deficiência, essas professoras venceram em suas escolhas, estão onde desejaram.

Com a questão da feminização, que não é própria do IBC, mas nele está presente, fechamos esse capítulo, mas nem sem retomar outras questões por elas trazidas.

Observamos que essas professoras venceram barreiras atitudinais que nos pareceu ser o maior obstáculo para essas professoras. A lei ampara o ingresso, mas as dificuldades ainda são perceptíveis na permanência.

Ainda hoje percebemos no cotidiano, que apesar de os direitos das pessoas com deficiência terem evoluído em termo de leis, ainda esbarram em questões de aceitação por parte da sociedade e do mercado do trabalho. O olhar para a pessoa com deficiência muda, mas ainda a passos lentos, essas pessoas constantemente precisam provar capacidade, como que para serem aceitas socialmente e profissionalmente, precisam demonstrar desempenho.

Talvez por isso as professoras tenham entendido o IBC como um lugar de atuação possível, e para ele fizeram concurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou o processo de inserção e permanência de professoras, notadamente cegas, no corpo docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant, localizado no Rio de Janeiro. Para isso ouvimos as vozes de cinco professoras lotadas no Departamento de Educação, em exercício do magistério.

Entretanto, não posso deixar de falar inicialmente que, ao ingressar no curso de Mestrado, não tinha dimensão do quanto essa experiência me atravessaria. Para além das questões acadêmicas, pude comprovar que a escolha do tema diz respeito a algo que toca profundamente o pesquisador, e por isso afirmo que a minha escolha não está descolada da pessoa Márcia. E de fato acho que, além de me tocar, me transformou.

Ressalto que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, ao ocupar esse lugar de pesquisadora dentro do IBC, onde também trabalho como professora, senti-me desafiada uma vez que estava ali com professoras que são minhas colegas e ao mesmo tempo, tanto elas quanto eu, estávamos ocupando outros papéis, participante-entrevistada e pesquisadora.

Durante a escrita do trabalho me vi diversas vezes colocando um “nossas” na frente da palavra professoras, toda vez que me referia às professoras participantes, esse “nossas” aparecia, tamanha era a minha identificação com as professoras entrevistadas, demorei a perceber o porquê que minha orientadora sempre tirava esse “nossas”, porque afinal, éramos todas professoras. Agora compreendo que ela generosamente estava me ajudando a compreender esse outro lugar, o lugar de pesquisadora.

Destaco que minha intenção foi ouvir as participantes da pesquisa para compreender o processo de inserção, atuação e permanência como professoras cegas nos anos iniciais do Ensino Fundamental do IBC. Diante de tudo que veio à tona nas entrevistas, a partir do que foi proposto inicialmente, daí o encanto pela pesquisa realizada, que proporcionou conhecer melhor esse lugar de atuação docente – o IBC, que também é meu, que ocupo como professora vidente.

Desse modo, foi uma honra estar com essas mulheres, professoras cegas, que tão generosamente compartilharam comigo suas histórias de vida e trajetórias profissionais. A elas o meu agradecimento, admiração, respeito e gratidão.

Entretanto, posso dizer que não foi uma experiência tranquila, muito pelo contrário, foi intensa, trazendo à tona meus próprios conflitos. E toda essa tensão presente nas descobertas, nos diálogos com as professoras participantes e com os autores e, sobretudo, com as trocas com minha orientadora, me fazem afirmar que foi a experiência mais rica que já tive academicamente falando.

Outro movimento importante durante o curso de Mestrado foi a oportunidade de apresentar três trabalhos, em formato de comunicação oral, elaborados em coautoria com minha orientadora, em dois congressos na área da educação, que foram relevantes experiências. O primeiro no IX Encontro Brasileiro da REDESTRADO – Rede Latino-Americana de Estudos sobre trabalho docente, com o título “Mulheres com deficiência visual: o processo de inserção e permanência no corpo docente do Instituto Benjamin Constant, realizado na UNICAMP, em 2017. O segundo, em Montevideo, no XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana – CIHELA 2018, com o trabalho intitulado: Trajetória de formação docente: professoras cegas no primeiro segmento do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant. E o terceiro, com o título “Professoras cegas do Instituto Benjamin Constant – IBC: trajetórias de formação docente”, na VII Semana de Educação da UNIRIO, em 2018.

Feitas essas considerações iniciais, podemos ainda dizer que essa pesquisa sobre professoras cegas, nos fez compreender que, embora em distintos momentos históricos, a pessoa com deficiência visual tenha sido vista em uma “condição” de incapacitada, estigmatizada pela sociedade, a trajetória dessas docentes representa um contraponto a essa concepção. Neste caso, fica notória a força de trabalho dessas participantes, demonstrando assim, que a condição visual não foi impeditiva nem para estudo e nem para trabalho.

As professoras participantes da pesquisa trouxeram dados fundamentais sobre suas trajetórias de vida e profissional, nos possibilitando conhecer as dificuldades enfrentadas por elas na condição de deficientes visuais, no período de escolarização entre as décadas de 1960 e 1980. Em algum momento dessa trajetória, estudaram em escola pública, ingressaram no ensino superior e fizeram cursos de pós-graduação lato sensu e mesmo stricto sensu.

Nas fontes documentais consultadas, como regimentos, regulamentos, relatórios, apontaram para a presença de professoras cegas desde a fundação do IBC, como Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854. Seu quadro docente contou com professores e

professoras cegos e videntes desde o início de seu funcionamento, com destaque para Adèle Sigaud, filha cega do primeiro diretor do Instituto, Dr. José Francisco Xavier Sigaud.

Devido a essa experiência no Instituto de Paris, ao retornar ao Brasil, Azevedo almeja a construção da primeira escola para cegos brasileira, que encontra força no médico da Corte Imperial Dr. Xavier Sigaud. Considerando o sucesso de Adèle na aprendizagem do Sistema Braille. A filha do médico foi aluna do professor cego José Álvares de Azevedo. Esse encontro favoreceu a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, com o aval do Imperador Pedro II.

Neste sentido, sustentamos que Adèle foi, de fato, a principal motivação para que Sigaud se sensibilizasse com a ideia de Azevedo para construção do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Assim sendo, se a discípula de Azevedo não fosse cega e não tivesse aprendido o Sistema Braille, teria o Dr Sigaud tanto empenho para a criação dessa instituição? É uma questão ainda a ser respondida.

Cabe destacar que, a pesquisa trouxe algumas questões como: a importância do professor(a) cego(a) para o aluno(a) cego(a) como exemplo e como um igual. Essa é uma discussão ocorrida no momento de fundação do Instituto, que ainda hoje se faz presente nas falas das entrevistadas, quando se posicionam que em algum momento da escolarização do aluno cego, é importante o contato com um professor cego. Assim entendemos que, passados 163 anos, é uma questão que ainda não se esgotou. Dessa maneira, fica a pergunta: professor cego e/ou vidente para alunos cegos?

Outro ponto de relevância, diz respeito à defesa veemente das professores participante sobre o ensino do Sistema Braille para a pessoa cega, não só como método de aprendizagem e ferramenta de alfabetização, mas como possibilidade de autonomia e empoderamento da pessoa cega, uma identidade da pessoa deficiente visual.

Essa visão de autonomia e empoderamento aparecem na questão do ingresso das professoras participantes no IBC como docente, via concurso público, possibilitado pelo conhecimento e apropriação do Sistema Braille naquele momento. Majoritariamente, as participantes desejavam estar no Instituto, por entenderem ser a instituição um local de realização e ascensão profissional, valorização pessoal e da docência, portanto, o “lugar” para a pessoa deficiente visual. Talvez por isso, algumas das professoras que, apesar de terem trabalhado em outras escolas e em outras áreas, tenham optado pelo Instituto.

Nesse trabalho docente na instituição, a observação por parte das entrevistadas sobre a mudança do perfil do alunado do Instituto, aparece como uma questão contundente. Hoje o Instituto atende alunos com deficiência visual, cego ou com baixa visão – tendo associadas ou não outras deficiências –; e alunos surdo-cegos, o que percebemos suscitar preocupação por parte das docentes, uma vez que acreditam que o novo modelo de atendimento compromete o processo de inclusão dos alunos. Quanto a isso, a pesquisa entrevistou docentes de uma escola especializada que de certa forma anunciam questões que também se apresentam nas escolas regulares – a efetiva inclusão do aluno. Destarte, no caso do IBC, trata-se do debate da inclusão dentro de uma escola especializada.

A ausência de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental do IBC aparece também como uma questão a ser observada, tendo em vista o processo de feminização do magistério. Mesmo nessa escola especializada para pessoas deficientes visuais, há a predominância feminina nesse segmento de ensino, se repetindo um cenário presente nas escolas regulares. Uma de nossas entrevistadas atribui esse fato a uma questão “social”, de “preconceito social”. É fato que historicamente, esse processo de feminização foi se constituindo com a ideia do papel da professora primeiro como mãe e depois como tia, afastando de determinada maneira, os homens desse espaço de atuação profissional docente.

Reconhecemos os limites desse estudo, com a convicção de que os questionamentos levantados com a pesquisa não seriam esgotados no conteúdo de uma dissertação, pois muitas reflexões ainda podem ser realizadas. Acreditamos que os resultados dessa pesquisa contribuam para novos estudos sobre a docência de professoras com deficiência visual, ainda carente de estudos no campo da Educação e da História da Educação. Entendemos a presente dissertação como um convite a se continuar pesquisando nesta área.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **Alfabetização através do sistema Braille**. Rio de Janeiro: IBC, 2011.
- ALVES, Alda Judith. A “**Revisão da bibliografia**” em teses e dissertações: meus tipos **inesquecíveis**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.81, p 53-60, 1992.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BELARMINO, Joana. **Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, 2004.
- BOAS, Denise; FERREIRA, Léslie; VIOLA, Izabel. Professor especializado na área da deficiência visual: os sentidos da voz artigo intitulado. **Revista Brasileira de Fonoaudiologia**, Rio de Janeiro, 2012.
- BOTO, Carlota. **Políticas Públicas de Regulação: Problemas e Perspectivas da Educação Básica**. In: A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. Educação e sociedade. Revista de Ciências da educação Centro de Estudos Educação e Sociedade. V.26, n.92. São Paulo: Cortez, 2005.
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. **A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/ SP, 2003.
- CARIA, Telmo. **A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento**. Revista de Ciências da Educação. Nº 3. MAI/AGO, p. 125-138. 2007.
- CATANI, Denise. et AL. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CATANI, Denise. **A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão**. Encontro de pesquisadores em História da Educação- Memória e História da Educação: questões teóricas e metodológicas. Santa Maria – RS, 1997.
- _____. **”Mulheres na sala de aula”**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2001. P. 443-481.
- CBO- **Conselho Brasileiro de Oftalmologia**. Disponível em < <http://www.cbo.com.br/>>. Capturado em 17/09/2017.
- CERQUEIRA, J. B. **O legado de Louis Braille**. *Benjamin Constant*, volume especial, nº 2, 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Marisa. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CORRÊA, Zélia. **Representações sociais de professores e professoras sobre a atuação masculina no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental: a ausência/presença em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO. Rio de Janeiro – RJ, 2014.

DELGADO, Lucilia ; FERREIRA, Marieta. História do tempo presente e ensino de História, **Revista História Hoje**. Rio de Janeiro, v2, n°4, p.19-34, Dez./2013.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

FERREIRA, Elise. **Políticas públicas e formação docente na área da deficiência visual: narrativas de professoras egressas dos cursos do Instituto Benjamin Constant**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá – UNESA, Rio de Janeiro – RJ, 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série Pesquisa em Educação, Brasília: Plano, v1, 2002.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.

GONÇALVES, Andréa. **História & gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

GOSNE, Valéria Cristina Brollo. **Processos de letramento e alfabetização – das sensações aos significados**. Monografia – Curso de Pós-Graduação Lato Sensu do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro – 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 1990.

HILDEBRANDT, Hercen. Contando a História do IBC através de alguns de seus regimentos. 2004. **Revista Benjamin Constant**. Disponível em: <www.ibc.gov.br>. Capturado em 13/10/2016.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **150 Anos do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007.

ISSA, Regina Helena Sigaud. **César Cortes Sigaud – o médico**. Gráfica Olímpica Editora. Rio de Janeiro, 1975.

JANNUZZI, Gilberta. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEMOS, Edison Ribeiro. José Álvares de Azevedo: Patrono da Educação dos cegos no Brasil, **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, Ano 9, n.24 , p.31/32, abr./2003.

LOURO, Guacira lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilo de pesquisa na história oral contemporânea. In: **Usos e abusos da História Oral**. Marieta de Moraes Ferreira e Janaina Amado (Org.). 8ed.. Rio de Janeiro : Editora FGV, 2006.

MACIEL, Cristiane. **De alunos a professores: trajetória docente no Instituto Benjamin Constant (1960-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, 2016.

MARAFON, Giovanna. **O ser mulher educada/educadora e os (des)caminhos do feminino na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ UNIRIO, Rio de Janeiro/ RJ, 2006.

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

MELO, Zélia Maria. **Estigmas: Espaço para exclusão social**. Revista Symposium, v. 4, n. especial, dez. 2000.

MELO, Zélia Maria. (2005). **Os Estigmas: a deterioração da identidade social**. Artigo. Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/estigma.pdf> .capturado em 19/02/2018. Capturado em: 23/08/2017

MELLO, Humberto ; MACHADO, Sídio. **A formação histórica da educação para cegos no Brasil: uma análise contextualizada das leis do Império à República**. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-1/completo-2.pdf>. Capturado em 22/06/2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NERES, C.C; CORRÊA, M. C. **O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual**. In: A educação e a inclusão social de sujeitos com deficiência visual. Cadernos Cedes, [Rio de Janeiro], v.28, n. 75. 2008. p. 210-229.

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

- JUNIOR, Abelardo; OLIVEIRA, Azeredo. As principais causas de cegueira e baixa visão em escola para deficientes visuais. **Revista Brasileira de Fonoaudiologia**. Rio de Janeiro, 2012.
- NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, 4, 1991.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15 -34.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2015.
- PINSKY, Carla. **Mulheres dos anos dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1998.
- PORTELLI, Alessandro. **Entrevista com Alessandro Portelli**. Entrevista realizada no VI Encontro de História Oral do Nordeste, Ilhéus – Bahia . Tradução e transcrição: Carlo Romani – 2007.
- RODRIGUES, Eline. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no município de Ipatinga (MG): a perspectiva dos alunos e professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, 2010.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SANTOS, M. P. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro**. *Integração*, 10, p. 34-40.
- SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação*. V14 n. 40. São Paulo, 2009.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v.16, n.2, p.5-22, jul/dez. 1990.
- SCOTT, Joan. “História das mulheres”. In: **A escrita da história: novas perspectivas** / Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- SILVA, Ana.; SILVA, Jeane. Inclusão e deficiência. In: SANTOS, M. P.; PEREIRA M.; MELO, S. **Inclusão em educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Editora CVR, 2009.
- SILVA, Kelli. **O Instituto Benjamin Constant: análise da proposta de qualificação profissional na área da deficiência visual na perspectiva dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ UNISINOS, São Leopoldo/ RS, 2013.

SOUZA, Carla. **Cegueira, Estigma e Preconceito: percepção de professores cegos sobre o tema**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós – graduação em Educação do Departamento de Educação do centro de Teologia e Ciências da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VIANNA, Cláudia. “Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil”. In: **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente** / Maria Christina Siqueira de Souza Campos; Vera Lucia Gaspar da Silva. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VIEIRA, C.S. **Alunos cegos egressos do Instituto Benjamin Constant (IBC) no período de 1985 a 1990 e sua inserção comunitária**. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher) Instituto Fernandes Figueira, Rio de Janeiro, 2006.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**. Barcelona: Paidós, 1989

XAVIER, Libania. **Associativismo docente e construção democrática (Brasil – Portugal: 1950-1980)**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2013.

ZENI, Maurício. **O Imperial Instituto dos Meninos Cegos Benjamin Constant e o assistencialismo (segunda metade do século XIX)**. . Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense- UFF, Niterói/ RJ, 1997.

ZENI, Maurício. **Os Cegos no Rio de Janeiro do Segundo Reinado e começo da República**. Tese (Doutorado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense/ UFF, Niterói/ RJ, 2005.

LEGISLAÇÃO DE ENSINO

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL. **Decreto Nº 781, 10 de setembro de 1854.** Autoriza o Governo a reformar as Secretarias de Estado dos Negócios do Império, Justiça e Estrangeiros, e as Secretarias de Polícia da Corte e Província; bem como a despende as quantias para a fundação de um Instituto de Cegos.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte.

BRASIL. **Decreto 1.428, de 12 de setembro de 1854.** Cria na Corte um Instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

BRASIL. **Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957.** Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

BRASIL. **Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais.

BRASIL. **Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960.** Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958.

BRASIL. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa, 2002**.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezada professora, você está sendo convidada a participar da pesquisa de mestrado em Educação intitulada: “**Mulheres com deficiência visual: o processo de inserção e permanência no corpo docente do Instituto Benjamin Constant**”, tendo como objetivo conhecer como ocorre o processo de inserção e permanência das professoras com deficiência visual no quadro docente do Instituto Benjamin Constant nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente as professoras cegas lotadas no Departamento de Educação. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, portanto, você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas individualmente. A entrevista será gravada para posterior transcrição em Braille de suas falas, que será guardada por cinco (05) anos e incinerada após esse período. A participação não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras.

Toda pesquisa possui **riscos**, nesta você poderá se emocionar ou sensibilizar-se ao relatar situações vivenciadas. Caso isso aconteça, estaremos à disposição para pausar, encerrar a entrevista, caso deseje. O **benefício** relacionado à sua participação será a possibilidade de ampliar o conhecimento científico sobre a história de docentes com deficiência visual atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito à sua privacidade, será mantido o sigilo, em consonância com a resolução nº466 do Conselho Nacional de Saúde (que baliza por meio de normas e regulamentos as pesquisas com seres humanos), inciso IV. 3, que exige: e) garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa.

Você receberá uma via desse Termo em Braille e em tinta, em que consta o e-mail da pesquisadora e da orientadora da pesquisa, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa está sendo realizada no Instituto Benjamin Constant. Possui vínculo com Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-

Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, sendo a aluna Márcia de Lourdes Carvalho de Oliveira a pesquisadora principal, sob a orientação da Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate a pesquisadora no telefone 98774-8818 ou no Email: marcialouli@gmail.com, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep.unirio09@gmail.com. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

Desde já agradecemos.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Endereço de contato: _____

Assinatura (Pesquisadora):

Nome: Márcia de Lourdes Carvalho de Oliveira

Matrícula 16107P6M21 – PPGEduc/UNIRIO

Data: _____

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dados de identificação da participante da pesquisa.

- a) Pseudônimo (Opcional): _____
- b) Idade: _____
- c) Cor (Opcional): _____
- d) Formação Acadêmica: _____
- e) Tempo que trabalha no magistério: _____
- f) Tempo que trabalha no IBC: _____

Perguntas

- 1) Fale de sua trajetória até a profissão docente.
- 2) Por que decidiu escolher o Instituto Benjamin Constant como local de trabalho?
- 3) Como foi o processo de ingresso no IBC?
- 4) A pessoa com deficiência visual poderia concorrer para todos os setores que ofereciam vagas?
- 5) Para você, existe alguma estratégia elaborada por parte do IBC para a atuação das docentes cegas?
- 6) Fale da sua atuação como docente no IBC
- 7) Gostaria de dizer algo que não tenha sido perguntado?

ANEXOS

ANEXO 1

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

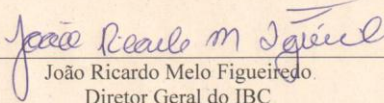


SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
DEPARTAMENTO TÉCNICO ESPECIALIZADO
DIVISÃO DE PESQUISA, DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO

DECLARAÇÃO

O Instituto Benjamin Constant está de acordo com a execução da pesquisa “**Mulheres com deficiência visual: o processo de inserção e permanência no corpo docente do Instituto Benjamin Constant**”, coordenada pela pesquisadora **Márcia de Lourdes Carvalho de Oliveira**, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa durante a sua realização. O Instituto se compromete em garantir a segurança e o bem-estar dos participantes em concordância com a Resolução nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Rio de Janeiro, 18 de julho de 2017.



João Ricardo Melo Figueiredo
Diretor Geral do IBC

João Ricardo Melo Figueiredo
Diretor Geral
Instituto Benjamin Constant
Matr. SIAPE nº 1567418

ANEXO 2

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA


 SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
 DTE / DDI / CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISA

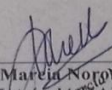


Prorrogação

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Comunico que **Márcia de Lourdes Carvalho de Oliveira** está autorizada a realizar a pesquisa **“Mulheres com deficiência visual: o processo de inserção e permanência no corpo docente do Instituto Benjamin Constant”** a ser realizada no DED – Departamento de Educação do Instituto Benjamin Constant, no período de **01/03/2018 a 31/08/2018**, podendo haver prorrogação deste prazo mediante solicitação do pesquisador responsável pela pesquisa supracitada.

Rio de Janeiro, 08 de março de 2018.


 Márcia Noronha de Melo
 Matrícula nº 1666709
 Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas
 Divisão de Pesquisas, Documentação e Informação
 Instituto Benjamin Constant

ANEXO 3**CARTA DE APRESENTAÇÃO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO**

Rio de Janeiro, 20 de junho de 2017

Ao Diretor-geral do Instituto Benjamin Constant
Prof. Dr. João Ricardo Melo Figueiredo

Assunto: carta de apresentação para o desenvolvimento de pesquisa

Prezado Diretor

Apresento **MARCIA DE LOURDES CARVALHO DE OLIVEIRA**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, que solicita para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Mulheres com deficiência visual: o processo de inserção e permanência no corpo docente do Instituto Benjamin Constant” autorização para entrevistar professoras com deficiência visual (cegas) em exercício no magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Departamento de Educação. Assim como acessar, consultar, citar conteúdos de fontes documentais referentes à temática de estudos e constar o nome do IBC em seu trabalho.

Informo que o projeto de pesquisa (cópia em anexo) está sendo desenvolvido sob minha orientação, visando a elaboração de sua dissertação de Mestrado. Informo ainda, que o referido projeto se insere no âmbito do PPGEd/UNIRIO na linha de pesquisa “Políticas, História e Cultura em Educação” e que a mestranda vem correspondendo a expectativa, apresentando seriedade e compromisso com a investigação proposta.

Agradeço antecipadamente, colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos por meio dos e-mail naildamarinho.unirio@gmail.com e naildacosta@unirio.br

Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa
Orientadora – PPGEd/Unirio