



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE VALES MACIEL

crisvales@uol.com.br

DE ALUNOS A PROFESSORES: TRAJETÓRIA DOCENTE NO INSTITUTO
BENJAMIN CONSTANT (1960 – 2015)

Rio de Janeiro
2016

CRISTIANE VALES MACIEL

crisvales@uol.com.br

**DE ALUNOS A PROFESSORES: TRAJETÓRIA DOCENTE NO INSTITUTO
BENJAMIN CONSTANT (1960 – 2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Sujeitos e Processos Educacionais.

Orientadora: Professora-Doutora Miriam
Waidenfeld Chaves

Rio de Janeiro
Julho 2016

CIP - Catalogação na Publicação

V167a Vales Maciel, Cristiane
De alunos a professores: trajetória docente no
Instituto Benjamin Constant / Cristiane Vales
Maciel. -- Rio de Janeiro, 2016.
196 f.

Orientador: Miriam Waidenfeld Chaves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. História da profissão docente. 2. Instituto
Benjamin Constant. 3. Identidade e trajetória
profissional. 4. Programa institucional. I.
Waidenfeld Chaves, Miriam, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “**DE ALUNOS A PROFESSORES: TRAJETÓRIA DOCENTE NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (1960 – 2015)**”

Mestrando(a): **Cristiane Vales Maciel**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Miriam Waidenfeld Chaves**

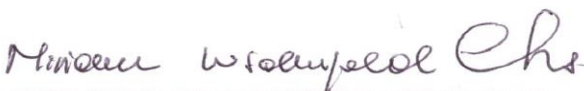
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

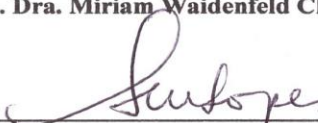
Rio de Janeiro, 27 de julho de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:



Profa. Dra. Miriam Waidenfeld Chaves



Profa. Dra. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes



Profa. Dra. Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

Para minha avó, Cleonice Barros Vales.

AGRADECIMENTOS

À Professora-Doutora Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes, por ter me ajudado a acreditar de novo. Minha gratidão!

À minha paciente orientadora, Professora-Doutora Miriam Waidenfeld Chaves. Grande e especial pessoa. Apoio necessário para sempre seguir. Fez toda a diferença!

A todos os meus professores do Mestrado, mas para um, em especial: José Cláudio Sooma Silva, que encarna no sentido pleno dois dos significados da palavra mestre: *pessoa que domina muito bem uma profissão, uma arte, uma atividade; que tem grande importância.*

Aos meus colegas do Mestrado: Geise de Moura Freitas, Fabio Souza Correa Lima, José Roberto Pereira Peres, Adriana Casini da Silva, Jules Marcel e Wânia Cristina dos Reis José Balassiano. Gratidão por terem me estendido a mão quando, em muitos momentos, pensei em desistir.

À Solange Rosa, “Solzinha”, Secretária do PPGE. Por seu carinho e por sempre nos dizer, com seu olhar: “Você consegue!”. Isso é muito significativo, em especial nos momentos difíceis. E para mim, foram muitos.

À Maria Flor, ao Manoel e ao Serafim, meus companheiros de todas as madrugadas, me inspirando com seus sons. Muito obrigada, amigos!

A todos os que trabalham, estudam e transitam no Instituto Benjamin Constant. Sem vocês, esta pesquisa não existiria. Gratidão!

A toda minha querida família, mas em primeiro lugar a Bete, minha mãe, sempre pronta a me ouvir e a me guiar. Ao Costa e ao Valdir, meus pais. Ao Alex, meu Bem e apoio incondicional. A minhas três filhas: Nina, Clara e Vitoria. A minhas tias Linda e Oninha (tia-irmã), carinhosas e sempre me dando força. Ao Felipe, meu sobrinho-filho. À Sandra, a outra mãe das minhas “pequeninas”: sem ela, tudo seria mais difícil. E a sua

família, que a “liberou” para me apoiar: Marcos, Raquel, Michele e Bruno. Ao Allan, ao Marquinho, Ao Israel, ao Rafael e a Ianna (irmãos que guardo dentro de mim com todo meu amor). À Gina, à Deusa, à d. Hilda, à Ângela, ao Miguel, à Analú, à Gisela, à Yasmin.

E a todos os meus demais familiares que lá de Macapá-AP, no norte do Brasil, de alguma forma estiveram junto de mim, sempre.

RESUMO

MACIEL, Cristiane Vales. **DE ALUNOS A PROFESSORES: TRAJETÓRIA DOCENTE NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (1960 – 2015)**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Uma instituição com 160 anos, o Instituto Benjamin Constant (IBC) encontra-se vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e se destaca por ser o primeiro órgão público do país organizado com vistas ao atendimento de pessoas com deficiência visual – cegueira e baixa-visão. Nesse sentido, esta dissertação, a partir de uma abordagem histórica e social, tem como objetivo analisar a trajetória profissional de alguns de seus ex-alunos que, mais tarde, tornaram-se professores do próprio Instituto, prática, inclusive, bastante usual em seus primeiros anos de existência, ainda no Império. Por meio da análise de fontes tanto escritas (documentação pesquisada no IBC) quanto orais (entrevistas com seis professores), o trabalho procura entender as razões históricas, sociais e individuais que levaram os depoentes a passar da condição de ex-alunos à de professores, mesmo que a maioria deles tenha tido outras oportunidades profissionais. À luz dos conceitos de “socialização escolar”, “trajetória profissional”, de Dubar, “programa institucional”, de Dubet e “configuração social”, de Elias, foi possível perceber que os seis sujeitos depoentes forjaram suas trajetórias profissionais a partir de uma forte identificação com as construções identitárias de um tempo de aluno e professor que não volta mais. Ou seja, os entrevistados não realizaram em suas vidas práticas o necessário rompimento institucional, na medida em que a força moral do programa institucional “benjaminiano” lhes impôs um tipo de socialização escolar que, inclusive, determinou sua própria identidade docente no futuro. Escolheram, assim, voltar para o IBC, monumentalizando-o através do exercício docente.

Palavras-chave: História da Profissão Docente, Instituto Benjamin Constant, Identidade e Trajetória Profissional, Programa Institucional.

ABSTRACT

MACIEL, Cristiane Vales. **FROM STUDENTS TO TEACHERS: TEACHING PATH IN BENJAMIN CONSTANT INSTITUTE (1960-2015)**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertation (Master in Education thesis). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

A 160-year-old institution, Benjamin Constant Institute (IBC) is attached to the Ministry of Education (MEC) and is known for being the first public agency in the country organized to attend for people with visual impairment – blindness and low vision. In this sense, this dissertation, based on a historical and social approach, aims at analyzing the professional path of some of its former students that, afterwards, became teachers of the Institute itself – a practice that was usual even in the first years of its existence, at the age of the Empire. Through the analysis of both written (researched documents in IBC) and oral sources (interviews with six teachers), it aims at grasping an understanding of historical, social, and individual reasons why these interviewed people made the transition from the state of former students to the state of teachers, even though the majority of them has had other professional opportunities. In the light of the concepts of “socialization” and “social path”, by Dubar; “institutional programme”, by Dubet, and “social configuration”, by Elias, it was possible to acknowledge that the six subjects have forged their professional paths on the basis of a strong identification with identity constructions of a time – as student and as teacher – that is past and gone. People interviewed did not accomplish, in their practical lives, the necessary institutional disruption, since the moral strength of the IBC institutional program has imposed on them a kind of schooling socialization that eventually determined their own teacher identity in the future. Therefore, they chose to go back to IBC, by monumentalizing through the teacher practice.

Key words: History of the Teaching Profession, Benjamin Constant Institute, Identity and Professional Path, Institutional Programme.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO I – DESBRAVANDO OS MEANDROS DA PROFISSÃO DOCENTE	 21
1.1 UMA VERTENTE IN(EXPLORADA)	21
1.2 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	30
1.2.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL: SUA FORÇA SIMBÓLICA	35
 CAPÍTULO II – REINVENTANDO A HISTÓRIA DO IBC	 40
2.1 A GÊNESE DE UMA PROPOSTA: O ASSISTENCIALISMO E O INTERNATO COMO PRINCÍPIOS NORTEADORES	41
2.1.1 INSTITUTO DE MENINOS CEGOS DE PARIS: UM MODELO A SER COPIADO	50
2.1.2 A ENTRADA	51
2.1.3 A ESCOLARIZAÇÃO	53
2.1.4 A ROTINA	58
2.1.5 O EX-ALUNO QUE SE TORNA PROFESSOR	66
2.2 CRONOLOGIA DAS NORMAS E MUDANÇAS DE NOME DO INSTITUTO: UMA TRAJETÓRIA MARCADA POR REGIMENTOS	81
2.3 O IBC HOJE: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE PRÓPRIA	85
2.3.1 A ENTRADA	86
2.3.2 A ESCOLARIZAÇÃO	89
2.3.3 A ROTINA	90
2.3.4 O EX-ALUNO QUE SE TORNA PROFESSOR	91
 CAPÍTULO III – OS EFEITOS DE UMA MEMÓRIA QUE MONUMENTALIZA	 92
3.1 PRÓS E CONTRAS NO ACESSO À DOCUMENTAÇÃO	92
3.2 MEMÓRIA: MINHA, TUA, NOSSA	98
3.3 ENTRE O DITO E O INTERDITO DOS DEPOENTES.....	104
3.4 FAMÍLIA: GUIANDO OS PRIMEIROS PASSOS	111

3.5 “NARCISO ACHA FEIO O QUE NÃO É ESPELHO”: ALUNO ONTEM E HOJE	116
3.6 A DOCÊNCIA EM QUESTÃO	122
3.7 INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: MONUMENTO NOSSO	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	141

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Atividades de aluno do IBC no ano de 1984.....	61
Fotografia 2 – Atividades de aluno do IBC no ano de 1984.....	62
Fotografia 3 – Pátio interno do IBC	63
Fotografia 4 – Piso de madeira do IBC	64
Fotografia 5 – Piso de cerâmica do IBC	65
Fotografia 6 – Arquivo da Divisão de Pessoal (pastas)	94
Fotografia 7 – Arquivo da Secretaria Escolar (armários).....	95
Fotografia 8 – Arquivo da Secretaria Escolar (pastas).....	95
Fotografia 9 – Arquivo da Secretaria Escolar (documento pessoal).....	96
Fotografia 10 – Documento solicitando transferência de professora	103
Fotografia 11 – Documento solicitando permanência de professora e cooperação com a Divisão Pedagógica do IBC	127

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Trabalhos relacionados à pesquisa	25
Figura 1 – Organograma do Instituto Benjamin Constant	84
Quadro 2 – Total de alunos matriculados no IBC em 2015	88
Quadro 3 – Número de alunos por Programa/etapa de ensino	88
Quadro 4 – Os seis sujeitos da pesquisa na condição de ex-alunos do IBC.....	105
Quadro 5 – Os seis sujeitos da pesquisa na condição de professores do IBC...	106

LISTA DE SIGLAS

DPA - DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E
ADMINISTRAÇÃO

DOF - Divisão de Planejamento e execução Orçamentária e Financeira

DSG - Divisão de Serviços Gerais

DP - Divisão de Pessoal

DMP - Divisão de Material e Patrimônio

DED - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

DEN - Divisão de Ensino

DAE - Divisão de Assistência ao Educando

DAL - Divisão de Atividades Culturais e de Lazer

DOE - Divisão de Orientação Educacional, Psicológica e
Fonaudiológica

DTE - DEPARTAMENTO TÉCNICO ESPECIALIZADO

DIB - Divisão de Imprensa Braille

DDI - Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação

DCRH - Divisão de Capacitação de Recursos Humanos

DPME - Divisão de Produção de Material Especializado

DMR - DEPARTAMENTO DE ESTUDOS E PESQUISAS MÉDICAS
E DE REABILITAÇÃO

DOA - Divisão de Orientação e Acompanhamento

DRT - Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e
Encaminhamento Profissional

DPMO - Divisão de Pesquisa e Atendimento Médico, Oftalmológico e
de Nutricional

INTRODUÇÃO

*Esvazia-se a palavra;
esvazia-se o conteúdo dos
aspectos que regem
os postulados que sustentam
o ato de escrever artisticamente*
(MARIA DA GLÓRIA ALMEIDA, 2014)¹

Convidamos os leitores a partilharem das palavras de Almeida (2014) sobre o ato de escrever, uma vez que temos a intenção de produzir uma escrita que talvez não adquira o tom artístico sugerido pela autora, mas que, inspirada em suas palavras, se realiza de modo verdadeiramente cuidadoso, posto que pretendemos investigar a trajetória e identidade de seis professores, ex-alunos do Instituto Benjamin Constant (IBC)².

Relatar essa experiência vivida pelos entrevistados, cremos por si, já constituir uma espécie de arte, segundo Almeida (2014): a da escolha atenta. Esperamos, portanto, ter feito se não a melhor, pelo menos, a mais ponderada das análises e a que melhor possa ter respondido aos questionamentos de muitos pesquisadores que, como nós, se debruçam sobre a educação das pessoas cegas e de baixa visão.

Essa realidade da qual já faço parte há 20 anos³ sempre me atraiu e desde o início de minha carreira, ainda em Macapá, já me interessava pelo que hoje me proponho a pesquisar: o retorno de professores com deficiência visual a colégios onde foram alunos. Ou seja, em minha cidade natal, já me dava conta de que essa prática era algo que não ocorria apenas em Macapá, pois quando, em 1998, o governo do estado do Amapá enviou-me para um Curso de Especialização de seis meses no IBC, percebi que esse fenômeno também ocorria nessa instituição carioca. Então, passei a me perguntar: o que fez com que ex-alunos se propusessem a exercer a docência onde

¹ ALMEIDA, Maria da Glória de. *A importância da Literatura como Elemento de Construção do Imaginário da Criança com Deficiência Visual*. Rio de Janeiro: UNIQUE, 2014, p. 15-32.

² Com 160 anos, o Instituto Benjamin Constant (IBC) é uma instituição vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que se destaca por ser o primeiro órgão público do país organizado com vistas ao atendimento de pessoas com deficiência visual. Encontra-se localizado no bairro da Urca, em prédio estilo neocolonial.

³ Entrei no IBC, por meio de concurso público, no ano de 2006, entretanto, já atuava na Educação Especial desde 1996, ainda em Macapá, como professora assessora em Salas de Recursos para alunos com deficiência visual.

foram escolarizados? Por que escolhiam ser professores de alunos deficientes visuais como eles?

Essa curiosidade se intensifica quando, em 2007, já trabalhando no IBC, tenho a oportunidade de estreitar a relação com alguns docentes deficientes visuais da referida instituição - muitos com idade e tempo de serviço próximos da aposentadoria - que optaram por continuar trabalhando no mesmo colégio em que foram alunos. Vários deles me relataram que, inclusive, haviam sido internos do próprio Instituto.

Nessa época, também percebi que alguns professores haviam retornado ao colégio como professores substitutos, contratados, colaboradores e até voluntários, mesmo antes de fazer o concurso para efetivo, demonstrando uma forte ligação emocional com o IBC. Enfim, sempre me perguntava: o que fez com que esse grupo de ex-alunos retornasse ao Instituto como professor? Por que razão esse agrupamento construiu sua vida tão ligada ao IBC?

Assim, as perguntas que já fazia em Macapá vieram novamente à tona e ratificaram minha percepção quanto a essa prática que, de fato, parecia algo recorrente nesse grupo de professores. Enfim, esse tipo de trajetória docente passou a me intrigar ainda mais e, acabei concluindo que o que era de início apenas curiosidade poderia se transformar em uma questão a ser investigada.

Então, ao me deparar com essa situação, decidi tanto averiguar a trajetória docente desse grupo de professores do IBC que haviam sido alunos dessa mesma instituição quanto reconstruir sua própria identidade docente que, justamente, fora forjada no mesmo local em que foram escolarizados.

A partir desta investigação mais sistemática, pude, inclusive, concluir que o retorno de ex-alunos para o IBC no papel de professor apresentava-se como uma questão histórica que, até mesmo, acabou influenciando a própria legislação sobre a Instituição⁴. Enfim, essas descobertas apenas aguçaram ainda mais minha curiosidade sobre a questão, na medida em que percebi que aí se encontrava um filão a ser investigado.

Em especial, inquietava-me saber o que significava a recorrência dessa transição de aluno a professor em uma instituição educacional especializada, bem como a continuidade do exercício do magistério, mesmo após alguns deles terem sido

⁴ Essa questão sobre legislação será tratada no Capítulo II.

aprovados em concurso para outras instituições não especializadas. Intrigava-me o fato desses ex-alunos terem tido a oportunidade de exercer a docência em outras instituições educacionais e, ao invés disso, escolherem permanecer no IBC como professor. Por que essa opção em não irem para uma nova instituição regular escolar como professores? Medo do novo? Comodismo?

Corroborando esse tipo de comportamento, havia, ainda, o fato de alguns desses professores, ex-alunos, antes mesmo da aprovação em concurso para servidor efetivo do IBC na função de professor, terem trabalhado como voluntários, substitutos ou contratados, como já frisei. Ou seja, qual o significado do trabalho docente para essas pessoas deficientes visuais? E por que insistem em permanecer no IBC? Inclusive, até como voluntários. Que ligação é essa que é construída entre o IBC e esses ex-alunos que não conseguem se desligar do Instituto?

Além disso, se a profissão docente tem se constituído em um tema bastante relevante para os historiadores da educação, principalmente porque através da história docente tem sido possível elucidar várias questões a respeito da própria gênese da escola moderna, o volume desses estudos indica que não se pode entender a história da profissão docente de forma homogênea e uniforme. E se, de imediato, demonstra que se detém em, pelo menos, duas variáveis – nível de ensino, primário ou secundário, e tipo de estabelecimento escolar, público e/ou privado – que pressupõem histórias bastante singulares, outros recortes podem ainda sugerir caminhos ainda não investigados, tais como o das instituições especializadas a partir dos sujeitos que as constituem.

Partindo dessas considerações iniciais, meu estudo deter-se-á sobre a trajetória e a identidade profissional forjada por um grupo de seis ex-alunos – três aposentados e três prestes a se aposentar – do IBC que se tornaram professores desse estabelecimento de ensino. Para tanto, tenho a intenção de investigar em que medida os espaços de socialização – familiar, escolar e profissional – vividos pelos docentes foram definidores dessa trajetória/identidade profissional. Pretendo entender de que modo essas configurações (ELIAS, 1994) lhes deram condições para que tenham atuado dessa ou daquela forma. Procurarei também entender a forma escolar (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001) produzida pelo próprio IBC a partir do modo como seus sujeitos escolares – ex-alunos que se tornaram professores do IBC – desenvolveram sua socialização escolar, bem como sua identidade discente e docente na escola (DUBAR, 1997, 1998).

Nesse sentido, os seis professores efetivos foram selecionados de acordo com algumas das seguintes características: a) três estão prestes a se aposentar, enquanto os outros três se aposentaram na década de 2000 – 2007, 2009 e 2015; b) como ex-alunos, se cinco frequentaram a escola na década 1960, um apenas foi aluno do colégio no período de 1973/1983, constituindo-se na mais nova depoente; c) serem possuidores de formação acadêmica diferenciada; d) cinco dos entrevistados foram alunos internos do Benjamin, com exceção de uma docente.

Cabe, ainda, ressaltar que após a análise das entrevistas, minha reflexão encontra-se atravessada por alguns aspectos que valem a pena salientar: a) a ação pedagógica do IBC sobre seus alunos é constituída a partir de uma força simbólica tal que favorece o desejo de retorno e permanência dos ex-alunos como professores à mesma instituição; b) o empenho da família na educação de seus filhos com deficiência visual possui um papel preponderante; c) os seis professores entrevistados podem possuir diferentes razões para esse retorno, permitindo que constituam traços identitários particulares; d) alguns professores deficientes visuais acreditam que, justamente por terem essa característica e ainda terem sido internos como ex-alunos, podem ser melhores professores do que os que não têm a cegueira e/ou dos que não foram alunos internos do Instituto. Têm fé que essa “adequação” para ensinar a outro deficiente visual cria entre o professor e o aluno uma identificação que, segundo eles, facilitaria o ensino/aprendizagem dos alunos com cegueira.

Ainda gostaria de chamar a atenção para o fato de que, acima de tudo, o que pretendo com este trabalho é mostrar a complexidade das identidades profissionais analisadas. Ou seja, tenho como fim problematizar as escolhas dos professores entrevistados que optaram por construir sua trajetória profissional no mesmo colégio em que foram alunos.

Portanto, esta dissertação será dividida em três capítulos e uma consideração final. No primeiro capítulo, discorrerei sobre alguns trabalhos a respeito da profissão docente, com destaque para os estudos acerca do docente do IBC. Esses últimos, ao mostrar que essa prática do ex-aluno se tornar professor tem se constituído como um mecanismo bastante comum desde os tempos do Império demonstra que as escolhas de nossos entrevistados encontram-se, inclusive, justificadas historicamente. Também explicitarei as categorias que fundamentaram meu trabalho, cuja análise foi elaborada

através dos conceitos de trajetória e identidade profissional (DUBAR, 1997, 1998), configuração social (ELIAS, 1994) e, principalmente, o de programa institucional (DUBET, 2006, 2011). Esse último, através de um item específico nos ajuda a investigar como se dá o percurso de ex-aluno a professor do IBC e de que maneira sua socialização desde aluno, forjado pelo programa institucional (DUBET, *idem*), reflete-se em seu modo de perceber a si mesmo e ao outro, no IBC.

No segundo capítulo, deter-me-ei sobre o IBC, basicamente sobre o regime de internato, uma vez que a maioria dos entrevistados vivenciou essa experiência. Procuo, aqui, entender de que modo sua história contribui para a construção de um programa institucional (DUBAR, 2006, 2011), bastante eficiente, sendo, inclusive, necessário desmonumentalizá-lo (LE GOFF, 1990), a começar pela análise de seus documentos que são a própria “matéria-prima” que o pesquisador dispõe para compreender seu objeto de investigação. Ao mostrar o funcionamento do Instituto, – da fundação, ocorrida no Império, passando pela República e dando um salto para a atualidade –, busco chamar a atenção para a relevância de sua trajetória secular.

No terceiro capítulo, terei como foco os ex-alunos que se tornaram professores do Instituto. Mostrarei suas trajetórias como ex-alunos internos, inclusive, até para além do tempo previsto, já que muitos continuaram a residir no IBC mesmo não estando mais na condição de alunos regulares. Por exemplo, passam a atuar como bolsistas⁵, prática iniciada no período imperial e executada até hoje, favorecendo e estimulando a permanência do ex-aluno na escola. Principalmente, apresento, de maneira analítica, o cruzamento das fontes pesquisadas - as documentais (fichas escolares e funcionais dos entrevistados como ex-alunos e professores) e as entrevistas –, supondo que através delas possa compor um perfil identitário desse grupo de professores, ex-alunos do próprio IBC.

⁵Condição que se perpetua até hoje, na qual alunos concluintes do Ensino Fundamental e interessados em cursar o Ensino Médio no Colégio Pedro II o fazem sem prestar seleção e tornam-se bolsistas do IBC, com direito a alimentação e moradia na Instituição. Todavia não posso afirmar se este direito é oferecido independente da condição econômico-financeira do estudante, o que posso dizer, a partir de conversas informais com a auxiliar administrativa da Secretaria Escolar do IBC é que para tornar-se bolsista o aluno precisa ter tido bom desempenho acadêmico e comportamento exemplar no Ensino Fundamental cursado no IBC e continuar com estas condições como estudante do Colégio Pedro II. Para pesquisa mais aprofundada eu teria que analisar as fichas/pastas escolares de alunos, que não fazem parte deste trabalho, o que infelizmente não foi possível, pois demandaria pedido de autorização tanto dos estudantes e de seus responsáveis, uma vez que alguns ainda são menores de idade, e também um novo pedido à direção do IBC, o que certamente atrasaria meu tempo de pesquisa na Secretaria Escolar do Instituto e finalização desta pesquisa. Em outro trabalho pretendo investigar tal objeto.

Nesse momento, ainda chamarei a atenção para algumas questões que envolvem tanto a entrevista – Bourdieu (2006) – quanto a memória – Hallbwachs (2004), Pollack (1992, 1989) – já que ambas pressupõem uma atenção do entrevistador. Ou seja, há que se estar atento para o que o entrevistado escolhe relatar e o que opta por não revelar. E, nesse caso, as operações da memória que estão em jogo nesse mecanismo consciente/inconsciente do entrevistado.

De maneira propositiva, finalizo o trabalho indicando que mais pesquisas na área da deficiência visual devam ser realizadas, sobremaneira com os sujeitos e não apenas sobre os sujeitos. Pesquisas a que eu também pretendo dar continuidade, uma vez que a proposta inicial desta dissertação pressupunha um estudo comparativo de ex-alunos professores pertencentes a duas gerações – a primeira, que entrou na década de 1960 como aluno e retornou na década de 1980 como docente, e a segunda, que entrou na década de 1980/1990 e voltou nos anos 2000 como professor.

No entanto, eu e minha orientadora chegamos a um consenso de que tal estudo demandaria tempo e dedicação, que, neste momento, não cabem nesta dissertação. Dessa forma, deixo para um trabalho futuro a utilização da pesquisa documental e entrevistas já realizadas com os professores da segunda geração, com a intenção de utilizá-las posteriormente em um possível Doutorado.

CAPÍTULO I: DESBRAVANDO OS MEANDROS DA PROFISSÃO DOCENTE

*Quando falamos da deficiência visual,
buscamos um referencial singular,
que admite tantas outras formas de
existir da cegueira.*
ALVES et al, 2010⁶

Apesar de já existirem inúmeros trabalhos no âmbito da história da profissão docente, ainda se dá pouco destaque para a história do docente deficiente visual, em especial aquele que é ex-aluno de centenárias instituições especializadas, como, por exemplo, o IBC. Nesse caso, essas possibilidades de estudo indicam que investigações a respeito desse tipo de professor, principalmente aquelas que se concentram em torno de sua trajetória e identidade profissional, podem nos sugerir caminhos ainda pouco explorados a respeito dessa temática.

Nesse caso, esta dissertação procura, um pouco, dar conta dessa lacuna. E, especificamente, neste capítulo, buscamos, a partir de certos trabalhos, entender a própria temática – história da profissão docente – para, posteriormente, debruçar-nos sobre os trabalhos já existentes a respeito do tipo de professor que aqui nos interessa – aqueles que lecionam e foram alunos de escolas especializadas.

1.1 UMA VERTENTE (IN)EXPLORADA

Nóvoa, através de seu trabalho *Para o Estudo Sócio-histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente*, praticamente conduz muitos dos estudos sobre a história da profissão-professor. Ao chamar a atenção para a importância do “ensino da cultura” para o indivíduo, mostra-nos que essa prática quase sempre era realizada com o propósito de integração do próprio homem em seu grupo social. Ainda nos sugere que, se até uma época recente da história da humanidade, não existiu a preocupação no repasse desse ensinamento de maneira sistematizada, houve um momento em que

⁶ ALVES, Camila et al. *Composição do não ver: contando histórias*. In: Exercícios de Ver e Não Ver”. MORAES, Marcia; KASTRUP; Virgínia (orgs.). Rio de Janeiro. NAU Editora, 2010.

ocorreu a “... transição de uma sociedade onde a educação se faz por uma espécie de impregnação cultural para uma sociedade munida de um sistema complexo de ensino estatal” (NÓVOA, 1991, p. 117), permitindo, ao mesmo tempo, a emergência da docência como profissão, assim como a transformação daquele que a exercesse em um *funcionário* que passa a dever obediência ao Estado, seu “empregador”.

Nesse momento, o professor começa a prática da docência de modo profissional, iniciando, então, uma série de questionamentos em torno do seu papel social, político e sindical que, a partir daí, é exercido de maneira laica, mas ainda muito próxima do modelo da Igreja, segundo o próprio autor devido à carga das normas e valores que tangenciam essa profissão. Nóvoa (1991) também afirma que a profissionalização da carreira de magistério não foi construída de modo linear e nem progressiva e que se constituiu por meio de longas mudanças que remontam o século XVIII, época em que o emprego-professor ainda não era exercido de forma integral. Carecia da definição de saberes técnicos, conjunto de normas e valores que vieram por meio de “[...] um investimento cotidiano e a presença cada vez mais ativa no campo educacional” (*idem*, p. 120).

Depreendemos ainda desse texto basilar que ao mesmo tempo em que os professores se viam sob o controle estatal, forjavam sua identidade profissional com base na autonomia e independência a fim de que se pudesse constituir um corpo administrativo coeso e conectado, algo, inclusive, jamais experimentado. Cientes do valor de suas funções, o grupo de docentes inicia uma busca contínua por condições adequadas de “[...] aumentar suas prerrogativas e de melhorar seu estatuto social” (*idem*, 1991, p. 124), o que ocorre com o surgimento das escolas de formação a partir do século XIX, na Europa, e os primeiros modos de associação, no final do século XIX e início do XX.

O início do século XX marca tanto a “idade do ouro da profissão docente”, vista como agente da emancipação, quanto a queda de seu prestígio, com a eclosão da 1ª Guerra Mundial em países altamente escolarizados, abalando as certezas sobre a instrução. Assim, inicia-se uma desvalorização profissional, levando a uma “desprofissionalização”, até a uma redefinição do que é ser docente, que, para Caria (*apud* XAVIER, 2014) é marcada por uma heterogeneidade, em vários aspectos: social,

de formação, salarial e profissional, que pode, inclusive, originar “conflitos e constrangimentos” (XAVIER, 2014, p. 841).

Assim, para Xavier (*idem*), existiria uma “cultura profissional” que não favorece a participação dos professores “nas estruturas de poder da escola ou do sistema”, indicando-nos, portanto, que o mais seguro para eles é não expor suas diferenças, assim como divergências, a fim de que os conflitos, ao serem evitados, lhes daria a falsa ideia de que estariam seguros profissionalmente.

No entanto, para Vicentini e Lugli (2009), agindo assim, o professor se isolaria pedagógica, política e cientificamente, colocando-se cada vez mais a serviço de condições desfavoráveis de trabalho que ratificam o caráter desprofissional de sua carreira.

Para Enguita (1991), esse comportamento marca, inclusive, uma “crise de identidade” que, para o autor, situaria os professores na categoria de semiprofissionais,

[...] geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é constituído pelos docentes. (ENGUITA, 1991, p. 43).

Essa marca profissional, ainda, impossibilita os professores de compartilhar das cinco características que definem um profissional – competência, vocação, licença, independência e autorregulação –, na medida em que apresentam competência e vocação e em parte detenham a licença e alguma independência; mas, de certo modo, carecem, principalmente, de autorregulação, aspecto mais complexo de ser adquirido.

Dessa forma, ao não se constituir em um pleno profissional, o docente proletariza seu trabalho e se submete às regulamentações do ensino, público ou privado, com perda de autonomia e qualificação, operando pouca ou nenhuma mudança em suas ações através do longo período de sua profissionalização (CUBAN, 1992).

Diante dessa breve exposição acerca da gênese da profissão docente que após um período de glória tem experimentado tempos bastante difíceis, cabe um questionamento: será que os professores, ex-alunos, percebendo essas dificuldades

profissionais, optam por permanecer no IBC por ser a possibilidade de construir uma trajetória profissional longe dessas agruras? Ou será que o fato de exercerem a docência em uma instituição onde foram alunos tornaria seu processo de profissionalização mais simples e seguro? Inclusive, é fato que praticamente não existem trabalhos que consigam responder a essas questões. Daí a relevância desse tipo de estudo que implica uma tentativa em responder essas questões, bem como um aprofundamento nos estudos sobre a própria temática da História da Profissão Docente.

E se essas questões balizam nossas reflexões acerca dos sujeitos aqui entrevistados cabe, então, considerar alguns trabalhos que, de modo variado, focam sua reflexão sobre a escolarização de pessoas deficientes, a fim de que assim possamos já de antemão adentrar nos estudos sobre o processo de profissionalização de professores com deficiência.

Em pesquisa realizada no banco de teses e dissertações do sítio da CAPES (www.capes.gov.br), da UFRJ (www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge-dissertacoes.html), do IBC (presencial e on-line: <http://acervo.ibc.gov.br/>) e da ANPED (<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>), não tendo a preocupação sobre o critério tempo de produção dos trabalhos, fomos à busca de pesquisas a partir do uso das palavras-chave “cego”, “identidade de cego”, “trajetória docente de cego”, “professor cego”, “aluno cego”, “ex-aluno cego”, “história de vida de deficientes visuais”, “Instituto Benjamin Constant” e “ex-aluno deficiente”.

Encontramos 105 trabalhos, em nível de mestrado (85) e doutorado (20), com as seguintes temáticas: a) **Abordagem psicológica:** 12 dissertações e 06 teses; b) **Práticas Educativas:** 32 dissertações e 05 teses, que pesquisaram principalmente práticas de ensino na e para a educação de pessoas com deficiência visual, com predominância na produção de material, intervenções no processo de escrita e leitura, criação de softwares/maquetes para aprendizagens de conteúdos programáticos nas diferentes áreas e/ou matérias do conhecimento; c) **Trajetoária de professor ou aluno, vidente ou deficiente visual, no Ensino Regular ou Especial:** 14 dissertações e 02 teses; d) **Inclusão:** 14 dissertações e 03 teses sobre processos de inclusão, da pessoa com deficiência ou da instituição (estratégias) para se tornar ou ser mais acessível; e) **Políticas Educacionais:** 13 dissertações e 04 teses, abordando as políticas que vêm sendo realizadas ou que ainda precisam ser pensadas para as pessoas com deficiências.

Dentre todos os achados acima, os trabalhos relativos à temática **Trajetória de professor ou aluno, vidente ou deficiente visual, no Ensino Regular ou Especial** são aqueles que mais nos interessam. Portanto, do total dos 16 trabalhos encontrados nesse agrupamento, foram selecionados 04 trabalhos que, apesar de não abordarem o retorno de professores deficientes visuais para o local em que foram escolarizados possuem aproximações com o tema. Na tabela a seguir, além desses 04 trabalhos, ainda forma acrescentados 03 que apesar de não fazerem parte das bases citadas foram de excelente ajuda, na medida em que, de modo diferenciado, contribuíram, inclusive por meio de alguns aspectos históricos, para reflexão sobre o tema⁷.

Quadro 1 – Trabalhos relacionados à pesquisa

Ano		Autor	Publicação	Título e palavras-chave
1	2012	Valdirene de Souza Ferreira Savi	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Título (dissertação): “ <i>Memórias e Histórias de Formação de Professores(as) dos Primeiros Anos Escolares (1940-1960) Jaguaruna-SC</i> ” Palavras-chave: história de vida de deficientes visuais, docentes cegos.
2	2011	Cláudia Luci Scussel	Universidade de Caxias do Sul	Título (dissertação): “ <i>Constituindo-se Professor(a): Percursos, Histórias e Memórias Docentes em Bento Gonçalves (1930-1960)</i> ” Palavras-chave: história de vida de deficientes visuais; professor cego, cegos.
3	2011	José Edimar de Souza	UNISINOS	Título (dissertação): “ <i>Trajetórias de Professores de Classes Multisseriadas: Memórias do Ensino Rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)</i> ” Palavras-chave: trajetória docente de cego; professor cego, cegos.
4	2008	Ana Paula Alves Marinho	UFRJ	Título (dissertação): “ <i>Do Ser Professor das Séries Iniciais: Marcas Identitárias na Atuação Profissional</i> ” Palavras-chave: trajetória docente de cego; memória.
5	2008	Limeira e Souza	RBEP	Título (artigo): “ <i>Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19</i> ”

⁷ Dois trabalhos (Zeni e Araújo) foram sugeridos pelos próprios colegas do IBC, enquanto que o terceiro (Limeira e Souza) teve acesso por meio da disciplina História e Historiografia Educacional, cursada em 2015/1 no PPGE/UFRJ.

6	2005	Maurício Zeni	UFF	Título (tese): <i>“Os cegos no Rio de Janeiro do Segundo Reinado e começo da República”</i>
7	1993	Sônia Maria Dutra de Araujo	UERJ	Título (dissertação): <i>“Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil: a história do Instituto Benjamin Constant”</i>

O artigo de Limeira e Souza (2008), o quinto trabalho dentre os 07 que se encontram no quadro anterior, foi-nos útil porque através dele tomamos conhecimento dos aspectos históricos acerca da legislação escolar sobre pessoas com deficiência. Por exemplo, as autoras nos mostram que a educação imperial “[...] é palco da emergência de uma nova representação social” (p. 328) sobre as pessoas com deficiência pelo fato de na época se forjarem relações de poder entre normalidade e anormalidade. Nesse caso, as autoras citadas ressaltam que através de iniciativa de poder público, professores de primeiras letras eram designados especialmente para “surdos, mudos e cegos”, indicando a necessidade de algum trato específico nesta relação de aprendizagem.

Sobre o processo de escolarização das pessoas com cegueira, ressaltamos a contribuição de Araujo (1993) e Zeni (2005), igualmente referidos no quadro anterior. Ambas as pesquisas possuem aproximações e distanciamentos em relação a este estudo, como veremos a seguir.

Em um primeiro momento, os autores nos mostram o porquê do surgimento do IBC. Indicam que se deve mais a um motivo de ordem privada do que pública (ARAUJO, 1993), bem como de uma solicitação oriunda de membros da elite carioca ao Imperador. Se José Álvares de Azevedo, cego, de família abastada e que estudou no Instituto de Jovens Cegos de Paris, desejava a criação de uma escola semelhante no Brasil, o médico Dr. Xavier Sigaud, cuja filha era cega também, tinha motivos para se engajar nessa luta.

Além disso, Araujo (1993) ao mostrar as condições de surgimento do IBC, afirma que esse colégio na sua fundação já expressa um tipo de exclusão no que se refere ao perfil de seus professores, uma vez que seu quadro de docentes⁸ quase sempre

⁸ Zeni (2005, p. 115) aqui nos mostra o primeiro quadro de professores do IBC em 1854, composto apenas por professores cegos: Remi Thomas (organista da capela Imperial), para afinação de piano, de harmonia e da teoria do contraponto; Joaquim José Lodi (organista das igrejas São Francisco de Paula e

foi constituído de ex-alunos, dificultando a entrada de outros professores não cegos. Aqueles eram convidados por se destacarem e, assim, iniciavam uma “formação específica”, de acordo com Zeni (2005), ajudando o professor, para em seguida tornarem-se Repetidores e posteriormente Professores. Araujo ainda (1993) traz boas contribuições para este trabalho ao nos mostrar como no primeiro Regulamento do Instituto, do ano de 1854, já estava prevista a permanência do ex-aluno como professor:

[...] limitava o futuro de seus alunos, pois os induzia a permanecerem na instituição como **professores** ou **mestres de ofícios** de acordo, também, com a disciplina, inteligência e aptidão. (*idem*, p. 20). (*grifos nossos*)

Zeni (2005), inclusive, chama a atenção para o fato de que muitos dos que passaram a morar definitivamente no Instituto começaram a dar aulas gratuitamente e que, até se tornarem professores, tiveram que esperar, em certas situações, por longos períodos, e que ainda:

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).

Entretanto, cabe destacar que nem todos os Repetidores entraram para o quadro de Professores do IBC, uma vez que, muitas vezes, seu Diretor não tinha seus pedidos atendidos pelo Imperador (*idem*, p. 144). Cabe a questão: qual o critério de escolha do Imperador para que alguns Repetidores se efetivassem? Serem cegos? De famílias pobres ou abastadas? Possuírem algum “pistolão”?

Percebe-se que as afirmações de Araujo (1993) e Zeni (2005) dão uma dimensão histórica bastante precisa sobre a questão que pretendemos investigar. Indicam o quanto essa prática – o retorno de ex-aluno como docente – tem feito parte da trajetória do IBC. O que nos parece é que os primeiros docentes do IBC, assim como os demais mestres de

Misericórdia) para professor de piano e outros instrumentos; Adèle Sigaud – filha do primeiro Diretor do IBC – para ensinar as meninas lições de gramática, canto, piano e de harmonion. A passagem de aluno para Professor teve início quando os alunos concluintes do curso ou ainda estudando, ao se destacar, começavam a ensinar, como Repetidores, e depois como Professores.

outros estabelecimentos de ensino, não possuíam qualquer preparação especial para ensinar, a não ser o fato de terem sido alunos com percursos notáveis que os fizeram integrar o quadro do colégio como ajudante e, mais tarde, Repetidores. Ou seja, seu aprendizado como Professor advinha apenas dessa experiência. Não havia uma preocupação com sua formação pedagógica no sentido mais formal do termo⁹, já que se acreditava que sua experiência como ex-aluno e, posteriormente, como “aprendiz” de professor já era suficiente, pois conheciam a realidade em que iriam lecionar, melhor do que qualquer um.

Outros dois autores também citados no quadro anterior se referem a estudos acerca de ex-alunos, mas não cegos, que por conta de seus “processos de escolarização”, em escolas comuns, tornaram-se docentes. Chamam a atenção para o fato de que esse fenômeno – ex-aluno tornar-se professor – também ocorre fora de instituições educacionais não especializadas. Ou seja, as conclusões de José Edimar de Souza (2011), em *Trajetórias de Professores de Classe Multisseriadas: Memórias do Ensino Rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)* e Cláudia Luci Scussel (2011), em *Constituindo-se Professor(a): Percursos, Histórias e Memórias Docentes em Bento Gonçalves (1930-1960)* aproximam-se ao abordar trajetória e memória de professores no Ensino Regular que tiveram suas práticas de algum modo influenciadas pelos professores que tiveram quando alunos. Reforçam a ideia do quanto a figura do professor e do processo no qual atuam foi significativa no momento em que fizeram sua escolha profissional. Mesmo que seja para exercer sua profissão em outra escola. Enfim, aqui nos interessamos em ressaltar a ascendência do Professor sobre seu aluno que permite, mais tarde, a escolha da própria profissão de Professor. Do mesmo modo, no IBC, a figura do Professor pode ter sido fundamental para que os então alunos também escolhessem ser Professores.

De outro lado, distanciam-se quando Souza (2011) afirma que, apesar da influência que os ex-alunos tiveram de seus Professores para também se tornarem Professores, a existência de Professores no meio familiar foi muito mais significativa para que os ex-alunos escolhessem tal profissão. Argumenta que os Professores

⁹ Ao longo da segunda metade do século XIX e início do século XX nem todos os Professores haviam passado pela Escola Normal, na medida em que o modelo artesanal – professor adjunto que recebia um pequeno pagamento para acompanhar um professor em exercício (VILLELA, 2005, *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009) – foi o que prevaleceu na formação de professores.

pesquisados acabaram tornando-se docentes por um “... legado de uma prática herdada pelo vínculo familiar e pelas recordações dos primeiros tempos de escola ...” (*idem*, 2011, p. 86).

Scussel (2011), por sua vez, salienta que os Professores pesquisados geralmente adotavam a mesma prática pedagógica que haviam experimentado como alunos. Ou seja, “... apesar das trajetórias de formação distintas, as práticas educativas vivenciadas na posição de alunos(as) se mostraram semelhantes e influenciaram as posturas assumidas em sala de aula” (*idem*, p. 146).

Valdirene de Souza Ferreira Savi (2012), em *Memórias e Histórias de Formação de Professores(as) dos Primeiros Anos Escolares (1940-1960)* Jaguaruna SC, e Ana Pula Alves Marinho (2008), em *Do Ser Professor das Séries Iniciais: Marcas Identitárias na Atuação Profissional*, também referidas no quadro, discorrem sobre a constituição da identidade profissional forjada tanto na formação acadêmica quanto no processo relacional entre os já Professores ao longo de suas carreiras. Ambas chamam a atenção para a trajetória pessoal como algo fundamental para o entendimento da escolha e do fazer docente, bem como ressaltam a importância das vivências como alunos no ato do professor ter escolhido tal profissão.

Savi concluiu “... que as práticas experienciadas pelos sujeitos em suas trajetórias enquanto alunos/as contribuíram significativamente para a prática do ser professor/a posterior” (*idem*, 2012, p. 77). E Marinho (2008) apresenta consideração semelhante ao falar sobre os

Sentidos esses [*de ser professor*] que conferem a cada um [*dos professores*], a partir de seu processo de formação, suas experiências enquanto aluno, seu ingresso na carreira, as relações que estabelece com seus pares, modos de ser e estar na profissão (*idem*, 2008, p. 124) (*grifos meus*).

Enfim, ambos os trabalhos salientam a importância da vivência do aluno, como aspecto que define escolhas profissionais. Indicam, portanto, o quanto essa experiência pode vir a ser marcante para escolhas futuras.

Pela carência de trabalhos na área em que estou inserida, não houve como apresentar mais estudos que se aproximassem da investigação aqui delineada. Contudo, tenho certeza de que mantereí o mesmo cuidado com que os pesquisadores tiveram quando olharam para os docentes, como pessoas que viveram trajetórias individuais

significativas em suas práticas docentes e na sua metodologia empregada que soube valorizar o professor que um dia também foi aluno.

1.2. POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Neste item procuramos explicitar o tratamento teórico metodológico escolhido para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, na medida em que acreditamos que esta opção possa contribuir para futuras investigações acerca dessa temática. Portanto, Dubar (1998, 1997), Elias (2008, 1994), Dubet e Martuccelli (1997) e Dubet (2006, 2011) serão nossos interlocutores privilegiados.

Através de Dubar (1998, 1997) torna-se possível entender as trajetórias individuais, bem como as identidades profissionais dos professores aqui selecionados para análise. Fica possível compreender o modo como esse agrupamento social articula sua identidade por meio de dois processos identitários: o subjetivo e o objetivo, que ao mesmo tempo “interferem nos usos múltiplos da noção de identidade” (*idem*, p. 01). Enquanto, o subjetivo está relacionado à *identidade para si*, visões de si e do mundo, o objetivo liga-se à *identidade para o outro*; ou seja, o que sou a partir do que o outro vê.

Assim, o autor, ao nos ajudar a apreender esses dois processos relacionais e negociáveis para a constituição da identidade profissional, que é construída e reconstruída a todo o momento, nos permite entender um pouco melhor as próprias identidades profissionais dos ex-alunos que se tornaram professores do IBC. Temos, ainda, a chance de compreender o Instituto enquanto um espaço socializador de peso, capaz de forjar de modo competente as identidades de seus profissionais de ensino.

Consequentemente, o conceito de configuração social (ELIAS, 2008, 1994) – entendido como ação interdependente de indivíduos, sejam “aliados ou adversários”, formando pontos de tensão –, também nos ajudam a compreender de que forma essas trajetórias, bem como as identidades profissionais dos docentes do IBC advindas dessas mesmas trajetórias, construíram-se desde a infância, como alunos, até sua vida adulta/profissional no próprio Instituto.

Nesse caso, estamos, portanto, trabalhando com a hipótese de que a família dos entrevistados e o IBC sejam entendidos tanto como configuração familiar quanto como configuração escolar. Acreditamos que aqueles que estudam, trabalham e circulam no

IBC – na maioria, deficientes visuais – vivam em uma configuração social muito específica (ELIAS, 2008, p.14) e que, nesse caso, também constituam “teias de interdependência” igualmente muito específicas e que, inclusive, nos ajudam a explicar o comportamento individual dos ex-alunos, hoje docentes; ou ainda, por que os ex-alunos entrevistados resolveram retornar ao IBC como professores.

Temos como hipótese que a interdependência social que se forja dentro do Instituto e na sua relação com a família favorece um modo de convivência social marcado por poucas tensões e fluxos rompidos, na medida em que os sujeitos, enquanto alunos veriam aquele espaço social como uma continuidade de suas casas¹⁰. Consequentemente, na vida adulta/profissional, retornam como docentes dando continuidade àquela experiência, já conhecida, assegurando-se, então, a manutenção de uma “teia” com poucos cruzamentos e, de certa forma, marcada pela estabilidade.

[...] há menos alternativas, menos oportunidades de escolha, menos conhecimento sobre as ligações entre os acontecimentos e, portanto, menos oportunidades passíveis de parecerem “perdidas”, quando vistas em retrospectiva. Nas mais simples de todas, é frequente haver diante das pessoas um único caminho em linha reta desde a infância – um caminho para as mulheres e outro para os homens. Raras são as encruzilhadas; raramente alguém é colocado sozinho diante de uma decisão. (ELIAS, 2008, p. 110).

Como já citado, o conceito de socialização é útil, pois imaginamos o que os docentes do IBC sofreram como alunos e agora exercem como professores um tipo de socialização escolar capaz de “... transformar valores em normas, normas em disposições e disposições em personalidades individuais...” (DUBET e MARTUCELLI, 1997, p. 12), por meio de um trabalho muito próprio sobre os alunos que Dubet (2006), inclusive, denomina de programa institucional: algo que estipula maneiras de se comportar, atitudes e valores que deveriam ser apreciados pelo Professor, na medida em que todo um conhecimento técnico é produzido a partir de seus fundamentos.

Todavia, para Dubet (2006), o programa institucional encontra-se em decadência, por conta de “[...] um mundo aberto, pluralista e desagregado [...]”

¹⁰ As tensões, com certeza, existiam, mas estariam muito bem camufladas, segundo nossa hipótese.

(XAVIER, 2014, p. 841), em que a escola e os professores já não conseguem mostrar para os alunos que a cultura escolar é importante para sua socialização.

Entretanto, se esse programa encontra-se em crise, é possível que, pelo fato de o IBC se constituir em uma configuração social bastante específica e, nesse caso, até certo ponto, “fechada”, essa crise bata a sua porta de modo mais ameno, garantindo-se assim a forte ascendência da Instituição sobre seus alunos; permitindo, inclusive, que optem pelo seu retorno como professores. Inclusive, como uma forma de mantê-los distantes desses problemas e crises sociais e educacionais.

De outro lado, nossa investigação também descobriu aspectos bastante interessantes sobre essa questão. Encontramos alguns indícios de que os ex-alunos, ao retornar como professores, pretendem ser reconhecidos principalmente pelo seu saber prático específico, repassado de professor para aluno, como se o Instituto adquirisse, assim, aspectos que lembrassem a organização de uma corporação de ofício, onde “seus membros estavam unidos por laços morais e por um respeito às regulamentações pormenorizadas dos seus estatutos” (DUBAR, 1997, p. 125). Ou seja, apesar de terem cursado a Universidade e terem ali se preparado para serem professores, acreditam que o saber que obtiveram enquanto ex-alunos cegos tenha sido mais precioso do que a didática que aprenderam no banco escolar da Universidade. E muitos desses ainda voltaram para o Instituto pelo desejo de construir sua trajetória profissional, onde foram escolarizados e por ser emprego público efetivo, o que lhes confere estabilidade.

Além disso, também encontramos sinais de que há por parte desses docentes “benjaminianos”, ex-alunos, a crença de que, para ensinar a um deficiente visual, ninguém melhor que um Professor na mesma condição: ser cego seria pré-requisito único, independente de estarem habilitados para esse ofício ou não. Um Professor vidente não seria tão adequado, por não ser cego/baixa visão, e assim não ter a mesma identidade que aqueles que possuem essa característica. Percebe-se, inclusive, no Instituto, certa hierarquização entre os “verdadeiros e falsos profissionais” e os que entraram pela “porta grande e porta pequena”, conforme metáfora de Dubar (1997): os Professores deficientes e Professores não deficientes.

Explicamos: o Professor cego seria o “verdadeiro profissional”, tendo, portanto, passado pela “porta grande”, de acordo com o sociólogo francês. Integrado na instituição, além de ser deficiente da visão, foi ex-aluno e, apesar de concursado, estaria

mais do que credenciado para reforçar sua identidade como uma instância à parte daquela que pertenceria aos Professores não cegos, pelo fato de ser deficiente da visão e não pelo fato de ser concursado. Ou seja, esse Professor, ex-aluno, teria o saber prático docente daquele profissional cego: a capacidade de dar aula para outro deficiente visual, a partir de sua própria experiência. Estaria, então, impregnado de um *ethos* profissional que “em cada associação de seres humanos [...] tem uma estrutura muito específica” (ELIAS, 1994, p. 22).

Segundo nossa leitura de Dubar (1997), o Professor vidente seria o “falso profissional”, que entrou pela “porta pequena”. É também concursado, mas pelo fato de não ser deficiente visual, não teria a “vocação” como algo intrínseco que só aquele que foi ex-aluno cego teria e que, segundo Dubet (2006), independe do saber técnico e do saber-fazer. Ou seja, dentro dessa hierarquização, haveria a crença de que os alunos não identificariam o Professor vidente como seu real Professor, apenas aqueles que estivessem em sua condição, os Professores cegos. Assim “o grupo profissional torna-se, neste modelo, uma ‘organização fechada’, preocupada, antes mais, com a sua própria reprodução...” (*idem*, p. 124) e com o seu próprio “fazer” que para estar legitimado deve apenas ser executado por aqueles que fazem parte da corporação, da execução do ofício; aspecto esse que os distingue dos demais profissionais. Como nos diz Dubar (1997),

[...] Em consequência, quando um artesão entrava no ofício adquiria um estado particular, uma condição social e uma qualidade ontológica permanente que partilhava com aqueles que exerciam o mesmo ofício e que o distinguia dos membros das outras profissões. (DUBAR, 1997, p.126).

Supomos ainda que a existência de um “entrelaçamento social” (ELIAS, 1994) interno bastante forte no Instituto foi possível para construir uma identidade docente muito própria e singular, que, nesse caso, exerceria uma grande influência nessa lenda do que significa ser Professor do Instituto: os Professores com deficiência visual e, ainda, ex-alunos, se constituiriam em um grupo à parte dos outros docentes, conjugado às circunstâncias de muitos desses docentes cegos/baixa visão ainda virem de famílias com deficientes visuais; o que nos parece ainda conferir uma ideia de um saber-fazer docente hierarquicamente superior a outros e, que “... depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa *teia humana*, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe” (ELIAS, 1994, p. 21) (*grifo nosso*).

Constituir-se-ia aqui uma espécie de linhagem de Professor cego/deficiente visual que trataria de conferir mais ou menos credibilidade ao corpo docente do Instituto.

Hipoteticamente, essa “teia humana” (ELIAS, 1994) muito específica no IBC foi tecida por uma correspondência muito estreita e constante entre subjetividade e objetividade, que dificultou o necessário distanciamento social que o indivíduo necessita ter para “aprender a se olhar com os olhos dos outros” (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 07). Portanto, concluímos que esses ex-alunos, hoje docentes, tiveram pouca inserção social fora do IBC, pois, pelo que observamos de suas relações de trabalho e pessoais e até nas comemorações (aniversários, jantares etc.) socializam-se quase que exclusivamente entre familiares de alunos e docentes do Instituto.

É possível, então, que nesse agrupamento de seis docentes entrevistados, o distanciamento social (DUBET e MARTUCCELLI, 1997) necessário para compreenderem o diferente e assim poderem rever-se de modo distanciado quase não existiu. Daí constituírem sua identidade numa perspectiva de manutenção dos mesmos traços de origem (WAUTIER, 2003).

Segundo Dubet e Martuccelli (1997), na sociedade complexa, o indivíduo se constitui como tal a partir de um cruzamento cada vez mais elevado com outros indivíduos. Pertence, portanto, a diversos círculos sociais e deve cumprir um número crescente de tarefas e de papéis. Ou seja, talvez se esses docentes tivessem sido expostos a experiências que extrapolassem a sua vivência no IBC, lhes proporcionando, inclusive, um tipo de socialização mais diferenciada daquela que já conheciam, imaginamos que forjariam sua identidade profissional também de modo mais diferenciado.

Acreditamos que, por já serem oriundos de um espaço familiar que ou os protegia demais ou “de menos”, quando finalizaram sua escolarização e se encaminharam para o ensino médio, graduação e pós, viram-se diante de “outro mundo” que quase os obrigou a assumir papéis por vezes bem diversos do que estavam acostumados.

Esses papéis na sociedade moderna, tão complexa e plural, é que dão origem à autonomia necessária para a individualização, para “tornar-se diferente de todos os

outros” (Dicionário Houaiss, 2001), visto que sob a proteção do IBC, haveria pouco incentivo para autonomia e independência.

Percebemos que os que se destacam positivamente, pela autonomia e convicção são aqueles que, como dizem Dubet e Martucceli (1997), foram atores de “círculo de ações diferentes”; ação que, apesar de difícil desempenho para quem é deficiente, traz como resultado a possibilidade de tornar-se indivíduo, cuja subjetividade, vai ao mesmo tempo o transformando em uma “pessoa” e um “papel” que irá desempenhar (*idem*, 1997).

1.2.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL: SUA FORÇA SIMBÓLICA

Diante o exposto, ficou clara para nós a relevância do conceito de programa institucional (DUBET, 2006, 2011) para esta dissertação, já que sua formulação permite entender o modo competente como o IBC age sobre seus alunos, dando margem, inclusive, para explicitarmos como essa força se faz presente no momento em que certos ex-alunos retornam para a instituição como professores.

Daí que, nesta seção, teceremos algumas considerações mais detalhadas sobre esse conceito e seu modo de socialização na fabricação de cidadãos através da formulação de certos valores coesos que aqui definirão identidades profissionais (DUBET, 2011).

O autor (DUBET, 2011) quando discorre sobre o conceito, crê que, nessa forma de socialização, o professor possui uma vocação, para além do magistério como trabalho, que, inclusive, confere-lhe uma autoridade inquestionável, quase que sagrada e, muitas vezes, admirada pelo aluno, que passa a ver nos valores em que seu mestre acredita e repassa algo a ser seguido e copiado. Souza (2011) e Scussel (2011), citados, inclusive, ratificam esse tipo de afirmação quando analisam as relações entre o professor e o aluno.

Assim, os princípios do programa institucional passam a ser vistos como verdades, cujo seu maior representante, o Professor, leva seus alunos a serem regulados por certas leis universais, que em detrimento de individualidade e/ou interesses particulares, sobrepõem certos valores que passam a ser da totalidade do agrupamento social que se encontra sob a égide desse regulamento.

Os sujeitos seriam, portanto, tomados do seu meio externo, “comum”, para estar numa espécie de *santuário*, o escolar, com seus próprios valores e regras, voltados para o único papel que dentro da instituição cabe à pessoa: o de ser aluno. Com isso, Dubet (2006, 2011) explica que a personalidade desse sujeito será alcançada na medida em que o Professor – aquele que socializa – aproxima-se do aluno, ganhando sua confiança, mas não deixando de lado o que deve ser cumprido: as normas que precisam ser respeitadas. O que talvez para ambos – Professor e aluno – não deva ser algo difícil de ser realizado, já que estão tão enredados pela socialização típica desse programa que acabam naturalizando determinadas maneiras de ser, pensar e viver, fazendo com que o próprio aluno acredite ser alguém privilegiado por estar num lugar que possui uma organização tão eficaz e que lhe oferece o melhor, além da escolarização, para sua constituição de pessoa.

Ao repassar crenças com aspectos de estabilidade, universalismo, proteção e liberdade, esse lugar “ideal” constrói uma ideia de que, se internamente todos são iguais, caberá a cada um buscar alguma diferenciação por um provável mérito, posto que a escola “fornece” todos os fundamentos para esse caminho, tendo como resultado o fracasso ou o sucesso que dependerá somente de esforço pessoal e do uso regulado da liberdade, principalmente ao estar fora da escola, orientando-se unicamente pelos princípios que possui como reflexo da socialização que sofreu no programa institucional (DUBET, 2006, p. 24).

Mas, ainda dentro da escola, o aluno deve cumprir o prescrito, principalmente aquele ditado pelo seu mestre, definido a partir do conceito de programa institucional como figura sagrada, vocacionada e que doa seu tempo, sua vida, para educar e cuidar, em troca de pouco ou quase nada. E essa relação, segundo Dubet:

[...] repousa sobre um princípio de homologia das experiências do profissional e do socializado. Essa homologia não significa que ambos os termos da relação sejam idênticos; mas apresentam fortes semelhanças formais que obedecem a uma série de fatores. Em primeiro lugar, os dois atores ou os dois grupos de atores estão situados no mesmo contexto e compartilham um mínimo de regras e de constrições em comum; em qualquer dos casos, a socialização tem como meta estabelecer esse contexto em comum (DUBET, 2006, p. 383).

Tanto docente quanto aluno apresenta na visão de Dubet (*idem*) muitas

características comuns, que os fazem estar e muitas vezes permanecerem ligados por um longo período no espaço dedicado a uma socialização muito própria, com regras e normas à parte do mundo externo. Nesse lugar “criado”, os sujeitos passam a conviver com coerência e coesão, percebendo a si e ao outro como iguais por meio de valores universais.

Não seria isso que ocorreria no IBC e, mais especificamente, o que ocorre com seus ex-alunos que se tornaram, mais tarde, seus próprios Professores? Ou seja, o *programa institucional* do IBC não faria com que esse grupo de ex-alunos, por terem vivenciado um tipo de socialização bastante competente, não chegassem à conclusão de que sua opção profissional se encontra no seu próprio retorno à instituição onde foram alunos? Ou, ainda, onde estariam as fissuras do programa institucional no interior do IBC? Será que todos – alunos e Professores – aceitam sem resistências as normas e consensos do IBC?

Em função dos dois últimos questionamentos, acreditamos que esse modo de socializar, apesar de seu sentido escolar evidente, de modo geral, já perdeu a sua força, na medida em que a escola hoje em dia passa a competir com outros meios de produção e divulgação cultural – de massa, de comunicação. E no IBC, essa crise do programa institucional pode ser percebida? Ou ele ainda se manteria bastante eficaz no IBC?

Para tal argumento, nos servimos do próprio autor que afirma que uma das características desse tipo de socialização refere-se a sua unidade, característica presente no IBC¹¹.

Cabe, aqui, chamar a atenção para duas críticas a respeito do conceito no que se refere ao poder de unidade do programa institucional. A primeira delas acredita que esse conceito dá margem para que se considere em demasia o poder abusivo e totalitário que as instituições exerceriam sobre os indivíduos, interpretando-os apenas como seres, cuja única possibilidade seria o exercício de “papéis totais”. A outra crítica, ainda dentro desse mesmo escopo, baseia-se no fato de que o conceito ignora a personalidade dos sujeitos em jogo (DUBET, 2006, p. 388).

Dubet (*idem*), nesse sentido, argumenta que o programa institucional perdeu a sua força porque:

¹¹ A constatação da existência de uma coesão e unidade no IBC não descarta a percepção de que também existam, em seu interior, diferentes posições e propostas de educação escolar para o seu público discente, como o PREA (Programa Educacional Alternativo) e o PD (Programa Diferenciado).

Hoje em dia vivemos a decomposição de elementos e representações que o programa institucional teve a capacidade de integrar em um sistema percebido como mais ou menos coerente. Os “valores” perderam sua unidade; a “vocação” se choca contra os requerimentos de eficácia profissional, contra os constrangimentos de organizações mais frágeis e mais complexas, e a crença em uma continuidade entre socialização e subjetivação já não se torna evidente. Já não se crê, como antigamente, que o dogma se transforma em disciplinas e em ritos geradores de conformismo e de liberdade (*idem*, 2006, p. 23).

Enfim, o aluno mudou, o Professor mudou, a sociedade mudou. Com isso, o que era visto como integrado e coeso foi sofrendo mutações, tornando as experiências da socialização dentro do programa institucional reguladas por um número maior de fluxos, que passaram a exigir de todos os atores envolvidos muito mais ações. Os alunos, desse modo, já não percebem o Professor como figura sagrada e detentor de verdades e o Professor já não entra na escola pelo fato de ter “vocação” para o magistério. Muitas vezes, vai para sala de aula porque não aparece outro trabalho e passa para sua turma sua insatisfação. Se há algum tipo de fracasso por parte da classe ou de algum aluno, a culpa é delegada a qualquer um dos atores, menos ao mestre (DUBET, 2006).

O trabalho escolar, a socialização e, conseqüentemente, o programa institucional na atualidade, por exemplo, implicariam uma questão de motivação por parte de todos. O aluno precisaria encontrar um estímulo para ir para a escola, lugar que já não lhe dá as respostas que procura. E o Professor, por sua vez, para dar aula, muito mais do que impor normas, apesar de esse requisito ainda lhe ser exigido, é esperado que tenha uma dedicação aos aspectos vocacionais, não lhe sendo facultado o direito de agir por conta da formação ou conhecimento técnico, mas – e sobretudo – pelas virtudes que deve demonstrar ao desenvolver seu magistério (Dubet, 2006, p. 15).

Talvez o que se imponha atualmente seja um novo modo de socialização escolar através de um programa institucional que se volte para valores mais direcionados para as individualidades tanto dos sujeitos alunos quanto dos Professores. E que esses possam ser vistos como profissionais que partilham sua formação, ajudando o aluno a sair do conformismo e a buscar uma liberdade independente de acerto ou erro.

Nesse caso, pelo fato de o IBC se constituir em uma instituição educacional mais fechada e, portanto, mais coesa e unitária do que muitas outras, não possibilitaria que,

apesar da crise do programa institucional, esse ainda se faria forte o suficiente no momento em que o grupo dos ex-alunos entrevistados tivesse decidido retornar como Professores? Será que a competência socializante do Instituto não faria com que esse grupo de ex-alunos conferisse para si a missão de escolarizar alunos que se encontravam em sua mesma situação: cegos ou com baixa visão? Ou terão outras razões para esta escolha?

Enfim, por meio do capítulo a seguir, a história do Instituto e o modo como se estrutura pedagógica, administrativa e burocraticamente nos revelará um pouco sobre seu *ethos*; permitirá, conseqüentemente, que tenhamos em mente o grau de sua força simbólica e o quanto pôde influenciar ou não seus ex-alunos a se tornarem Professores do próprio Instituto.

CAPÍTULO II: REINVENTANDO A HISTÓRIA DO IBC

*[...] se ninguém sabe do que o passado é feito, uma inquieta
incerteza transforma tudo em vestígio, indício
possível, suspeita de história com a qual contaminamos
a inocência das coisas.
(NORA, 1993)*

Este capítulo tem como foco a história do IBC. Procura ressaltar as possíveis motivações que levaram à sua criação, bem como suas mais significativas influências trazidas do Instituto dos Meninos Cegos de Paris¹² por meio de José Álvares de Azevedo – brasileiro, cego e ex-aluno da instituição – e que contribuíram sobremaneira para a estruturação do próprio Instituto Benjamin Constant. Também discorreremos sobre os (des)caminhos para sua consolidação como estabelecimento escolar, sua estrutura física e pedagógica, implicando a produção de uma representação institucional bastante monumentalizada¹³.

Buscaremos, ainda, por meio da cronologia das normas do Instituto, problematizar alguns dos seus Regimentos internos – determinados itens –, bem como suas mudanças de nome, a partir do advento da República, em 1889.

Por último, cabe ressaltar que nos deteremos mais especificamente sobre o internato¹⁴ – sua estrutura e funcionamento –, uma vez que dos seis depoentes desta pesquisa, cinco foram internos durante toda sua escolarização.

¹² Instituição fundada em Paris em 1784, por Valentin Haüy, com o intuito de se dedicar à educação de meninos cegos.

¹³ Concentramos nossa análise sobre a criação do IBC até o início da República, por considerar esse período determinante para o entendimento da própria história da instituição no futuro. Entretanto, essa opção não impossibilitou que alguns dados considerados válidos de outros períodos fossem acrescentados.

¹⁴ Somente a partir do Decreto n. 14.165, de 03 de setembro de 1943, o Instituto começou a ofertar o Externato.

2.1. A GÊNESE DE UMA PROPOSTA: O ASSISTENCIALISMO E O INTERNATO COMO PRINCÍPIOS NORTEADORES

Usamos os argumentos de Le Goff (1990), em seu escrito “Documento/Monumento”, para problematizar o significado do Instituto Benjamin Constant na educação das pessoas com deficiência visual, na medida em que acreditamos que esse conceito consegue traduzir o significado simbólico que essa instituição de ensino foi adquirindo ao longo de sua trajetória na cidade do Rio de Janeiro. Assim, é possível formular algumas questões a partir das palavras a seguir:

[...] o monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado coletivo) (*idem*, p. 536).

[...] *documentum*, derivado de *docere*, “ensinar”, evolui para o significado de “prova” (*idem*, p. 536)

O que há por trás do monumental prédio da Praia Vermelha? Qual sua proposta educacional para os alunos cegos? Quem são seus professores? Quais os sujeitos que fizeram parte de sua história? Tudo o que encontramos registrado ocorreu mesmo dessa ou daquela maneira?

Perguntas de difíceis respostas, mas que, pelo menos, sugerem que lancemos um olhar mais atento sobre possíveis construções/(des)construções históricas que, com certeza, poderão nos indicar pistas para um melhor entendimento sobre quais os propósitos do IBC, bem como sobre quem são aqueles que circulam ou circularam em seu interior.

De posse desse olhar mais atento, acreditamos que desconstruir a história de uma instituição que foi criada em 1854 por D. Pedro II não seja tarefa fácil. Inclusive, se levarmos em conta a descrição de Lobo (2015) sobre o Brasil do início do século XIX, veremos que a inauguração do Instituto procurou de certa maneira contribuir para a mudança dessa situação, já que sua população pobre era, muitas vezes, composta por cegos e deficientes que “... andavam à cata de alguma ocupação que rendesse alguns

trocados, além de escravos foragidos, índios desaldeados, soldados desertores, prostitutas e mendigos velhos, doentes, cegos e aleijados” (Lobo, 2015, p. 264).

A pobreza, portanto, adquire, nesse momento, dimensões sociais catastróficas, e a população pobre passa a ser vista com ares de desconfiança, pois já não se sabia qual era o motivo de sua miséria: A invalidez? A velhice? Ou a “vadiagem”, como muitos na época acreditavam.

Esse “perigo social” (LOBO, 2015), segundo os políticos, deveria, então, ser estancado por meio de uma política que tivesse por finalidade manter a ordem tanto por meio de “mecanismos repressivos da legislação [...] quanto pelos instrumentos de caridade (ordens, irmandades com seus asilos e esmolas)” (*idem*, p. 267).

Desse modo, se formos à história, perceberemos que a criação do IBC encontra-se dentro de uma perspectiva social que extrapola o aspecto da educação escolar. Daí que cabe ressaltar que uma das primeiras tentativas de encaminhamento das pessoas com deficiência para algum tipo de atendimento foi pleiteada pelo deputado Cornélio Ferreira França, que, em 1835, apresentou à Assembleia-Geral Legislativa um projeto de lei com o objetivo de criar uma cadeira de primeiras letras para cegos e surdos-mudos, considerados uma espécie de população marginal na capital e nas províncias. No entanto, seu projeto não entrou em apreciação (LOBO, 2015), mantendo à margem da sociedade esse agrupamento social que, na maioria das vezes, perambulava sem rumo pela capital.

Aqui, mais uma vez, recorremos a Le Goff (1990), ao dizer que “o documento deve ser submetido a uma crítica mais radical” (p. 543), pois nos perguntamos: quais os possíveis interesses que Cornélio França estaria representando ao propor seu projeto? O de uma parcela da população deficiente que talvez estivesse “esquecida” em casa ou nas ruas valendo-se da mendicância para sobreviver? Ou unicamente o ideal de uma elite monárquica, que se encontrava desejosa de consolidar uma imagem de país civilizado, uma vez que, nos países europeus, haviam sido criadas escolas exclusivamente voltadas para pessoas cegas.

Acreditamos que a preocupação do deputado em lançar a proposta de “Criação de uma Cadeira de Primeiras Letras para o Ensino de Cegos e de Surdos-Mudos, nas Escolas da Corte e das Capitais das Províncias” – conforme artigo da Revista Instituto

Benjamin Constant, de 1995 – ainda pressupunha, em última instância, a criação de uma escola específica e asilar na própria Corte, sob os auspícios do Imperador em pessoa.

Alguns anos mais tarde, exatamente em 1852, uma segunda tentativa é encaminhada ao Imperador. O jovem cego José Álvares de Azevedo é o responsável por essa iniciativa, já que, ao regressar de seus estudos de seis anos no Instituto de Meninos Cegos de Paris, buscou, junto a Xavier Sigaud – médico do Paço Imperial e, posteriormente, o primeiro diretor do IBC – os meios para concretizar o que, até então, era apenas um desejo (ZENI, 2015; ARAUJO, 1993): a criação de uma escola para cegos, seguindo o exemplo do Instituto francês.

A proximidade de Azevedo e Sigaud – devido ao fato de o primeiro ter ensinado Braille para a filha cega do médico, Adèle Marie¹⁵ – permite que, a partir daí, os dois iniciem uma luta para a inauguração de um colégio para cegos. Sigaud, inclusive, aproveitando-se de sua proximidade com o Imperador, teria até levado Azevedo à presença de D. Pedro II, que, por sua vez, por intermédio de seu conselheiro Luiz Pereira do Couto Ferraz, autorizou as devidas providências para a instalação do Instituto.

À parte toda a dificuldade para a implantação de uma instituição desse porte, acreditamos que houve sérias motivações para a criação de um Instituto para cegos no século XIX. Uma delas se deve à experiência pessoal tanto de Azevedo quanto de Sigaud, já que ambos tinham um interesse particular frente a esse projeto: conviviam com a cegueira e, portanto, encontravam-se desejosos em atender a esse público por meio da inauguração de um colégio “especial” para cegos.

Outra razão, mas de ordem pública, pode ser atribuída ao pensamento social vigente que acreditava ser importante encaminhar uma parcela considerável de deficientes para uma instituição específica, já que, por não trabalharem, acabavam entrando para a vida de mendicância. Ou seja, na época, todo um discurso assistencialista é construído com o objetivo, já anteriormente explicitado: promover um processo civilizador na cidade, cujo alvo principal recairia sobre a população pobre da cidade. Nesse caso, “desmonumentalizar” a história do IBC implica entendê-la a partir do ideal civilizatório e regulador das políticas do Império que, por sua vez, desejava

¹⁵ Inclusive, Adèle, em 1857, se torna professora contratada do Instituto. Encontrava-se responsável pela classe das meninas, ensinando gramática, canto, piano e harmonia.

projetar na cidade do Rio de Janeiro um padrão social que alçasse a nação ao rol dos países civilizados.

Tal ideia, advinda de uma elite intelectual, tinha como parâmetro de comparação um “modelo civilizatório enraizado da Europa” (GONÇALVES, 2013, p. 03) e que, durante todo o século XIX, guiou as iniciativas sociais capitaneadas pela Monarquia.

Ou seja, toda essa iniciativa para a criação de uma escola especial para cegos pode ser entendida, conforme afirmação anterior, a partir do próprio movimento de urbanização e de europeização que caminhava rumo a um processo civilizatório que não tolerava a indigência, a pobreza e a própria deficiência física de sua população.

Para que tal projeto fosse levado a cabo, a nação contava com “agentes da civilização: homens ilustrados, das ciências e letras”, que guardavam um pensamento civilizador europeu e que ajudaram a legitimar a Monarquia por meio de suas ideias (*idem*, 2015).

Zeni (2005), inclusive, mostra-nos que apesar das dificuldades em se criar uma escola específica para cegos, o tema era candente para a época. Chama a atenção para o fato de que Benjamin Constant, terceiro diretor do IBC, ao falar da importância de Valentin Haüy, fundador do Instituto de Meninos Cegos de Paris, e Louis Braille, criador do Sistema Braille¹⁶ em 1825, acredita que o século XIX seja um tempo de “*redenção dos cegos*”.

Segundo o próprio autor,

[...] no século XIX, que nenhum espírito ilustrado (como certamente é o caso dos presentes àquela solenidade) pode ignorar que os cegos têm plena capacidade de serem instruídos. E é isto que vêm acontecendo em países que “*estão na vanguarda da civilização*”. Poderia o Brasil, cioso de pertencer a esta vanguarda, deixar de instruir seus cegos? Deve ser lembrada aqui a ligação que D. Pedro II mantinha com cientistas da época e seu interesse pelas ciências. Se o País ainda estava “civilizando-se”, seu imperador já era “civilizado” (ZENI, 2005, p. 90).

Tais afirmativas reforçam que o encontro de Azevedo e Sigaud foi bastante providencial. Ocorre em um momento propício para o debate da questão, uma vez que

¹⁶ Sistema Braille: sistema de escrita e leitura em relevo utilizada por pessoas deficientes visuais. Maiores informações: www.ibc.gov.br

seus interesses iam ao encontro de certas ideias que poderiam facilitar a realização do sonho de ambos: a criação de uma escola para cegos.

Além disso, se Azevedo havia acabado de regressar de Paris, considerada o berço da civilização, trazendo consigo as mais progressistas das ideias, Sigaud através dessa luta veria o problema de sua filha cega resolvido, uma vez que poderia colocá-la em uma escola de referência, assim como outras jovens da elite de sua idade. Enfim, a criação do Instituto, em última instância, pode ser entendida como um misto de interesses: a) materialização do próprio progresso e a implementação de políticas civilizatórias; b) estabelecimento de um lugar próprio para pessoas com deficiência visual, diminuindo assim a indigência nas ruas; c) a realização de interesses privados.

Inclusive na inauguração do Instituto, Sigaud, diante de ilustres convidados, inclusive D. Pedro II e família, “tinha de aproveitar a oportunidade para, mais uma vez, ressaltar a importância da instituição que estava a ser criada. Por isso, seu discurso tinha como objetivo central responder por que e para que educar os cegos; eles eram o outro, o diferente, o estranho” (ZENI, 2005, p. 82). Além disso, implicava educá-los e até civilizá-los, pois todos, indistintamente, acreditavam que, pela própria natureza, o cego precisava, para seu convívio social, ser anteriormente educado, civilizado.

Lobo (2015) inclusive salienta que a luta pela implantação do IBC não foi fácil. Mostra, ainda, que Xavier Sigaud, por causa própria, foi um verdadeiro arauto dessa ideia. Em seu livro *Du climat et des maladies du Brésil*, tenta até mobilizar a Academia Imperial de Medicina no sentido de que:

[...] não recuará diante de tantas misérias, que reclamam socorros urgentes. Nesta progressão em favor da humanidade, não poderá realizar a tarefa beneficente de socorrer igualmente os cegos de nascença e de convertê-los, como diz M. Dupau, este hábil diretor da Instituição de Meninos Cegos de Paris, de cegos de natureza em cegos de civilização? (*idem*, 2015, p. 394)

Frente às argumentações expostas até o momento, sugerimos duas perguntas: será que o Instituto de 1854 realmente tinha como principal objetivo escolarizar os cegos? Ou será que seu aspecto assistencialista/asilar se sobrepunha a sua escolarização? Questões desafiadoras, mas que indicam que o ideário social e civilizatório, com certeza, definia o próprio projeto educacional.

Inclusive, essa proposta educacional pode ser conferida através do discurso¹⁷ de Sigaud, primeiro diretor do IBC, em 1854, durante a inauguração do Instituto. Nele, afirma que o currículo deveria ser composto por uma tríplice especialidade – música, trabalho e ciência¹⁸ – que, conforme o Regulamento de 12 de setembro de 1854, consistia de:

Art. 26 - As matérias do ensino nos três primeiros anos serão: leitura, escrita, cálculo até frações decimais, música e artes mecânicas adaptadas à idade e força dos meninos. Na leitura se compreende o ensino de catecismo.

Art. 27 - No quarto ano ensinar-se-á: gramática nacional, língua francesa, continuação da aritmética, princípios elementares de geometria, música e ofícios mecânicos.

Art. 28 - Do quinto ano em diante, terá lugar, além das matérias do art. precedente, o ensino de geometria plana e retilínea, de história e geografia antiga, média e moderna e leitura explicada dos evangelhos.

Art. 29 - No último ano, o estudo limitar-se-á à história e geografia nacional e ao aperfeiçoamento da música e dos trabalhos mecânicos para o que maior aptidão tiverem mostrado os alunos (*idem*, Anexo I).

E de acordo com o Regimento 17 de maio de 1890:

CAPÍTULO II

DO ENSINO

art. 9º – Toda a instrução teórica e prática-profissional dada no Instituto, em virtude deste regulamento, se dividirá em dois cursos principais: – um de instrução literária e um de instrução prática-profissional.

art.10 – O curso literário subdividir-se-á em dois: – primário e secundário; e será feito em oito anos, sendo três para o primário e cinco para o secundário.

[...]

¹⁷ O discurso na íntegra encontra-se no Anexo III, no qual Sigaud fala sobre a tríplice especialidade educacional.

¹⁸ Maiores detalhes sobre as matérias, exames, prêmios e instrução prática-profissional,, ver: Regulamento de 12/09/1854, Capítulo IV, Anexo I, disponível, na íntegra no endereço eletrônico: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 14 de julho de 2016; Regimento de 17/05/1890, Capítulo II, Anexo IV, disponível na íntegra no endereço eletrônico: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 14 de julho de 2016.

art.12 – O curso primário compreenderá as seguintes matérias: – conhecimento do alfabeto, sinais de pontuação e dos algarismos, no sistema de pontos (métodos de Luiz Braille); conhecimento dos algarismos ordinários e tipos maiores; ler e escrever no sistema de pontos e em caracteres ordinários; – aritmética prática até frações decimais e sistema métrico; – noções elementares de gramática portuguesa; – lições de cousas limitadas ao conhecimento dos objetos mais triviais do uso doméstico; e noções de história natural.

art. 13 – O curso secundário compreenderá as seguintes matérias: – línguas portuguesa e francesa; noções de história geral especialmente da do Brasil; geografia física e política; aritmética teórica e prática com todo o desenvolvimento; álgebra de equações do 2º grau; geometria elementar plana e no espaço; noções de trigonometria; noções de cosmografia e de mecânica prática, aplicada às máquinas, aparelhos e instrumentos usados em diversas ciências, artes, ofícios e indústrias de que possam utilizar-se os cegos; ciências físicas; história natural; instrução moral e cívica e elementos de pedagogia.

Ou seja, essa proposta – ao desenvolver as habilidades musicais que se julgava inerentes à pessoa cega, o trabalho por meio das oficinas manuais e a ciência por meio do estudo – pretendia, de forma bastante inovadora, contemplar o aluno cego com um tipo de educação que o beneficiaria. Entretanto, essa programação curricular traduz uma divisão entre os alunos, uma vez que se acreditava que enquanto uns teriam uma tendência para os trabalhos manuais, outros possuiriam habilidades mais voltadas para o intelecto.

Além disso, o caráter da proposta fica ainda mais explícito por meio da crença de que o IBC só vingaria por meio da implementação de um internato, já que se acreditava que esse deveria ser o regime escolar para as pessoas cegas. Aspecto que só se altera muito tempo depois, no ano de 1943, quando é criado o externato.

Talvez possamos afirmar que, mais do que uma perspectiva assistencialista, o Instituto teria como função “adequar” socialmente aqueles que, pela sua natureza – a cegueira – estariam, em princípio, impossibilitados de manter uma convivência social plena. Precisariam, então, de uma ação pedagógica que tornasse possível a sua integração social.

Essa ideia, inclusive, lembra-nos do conceito de instituição total de Goffman (1987), na medida em que impõe um tipo de educação que pressupunha muito pouco contato com o mundo externo, já que a própria Instituição, segundo sua edificação,

possuiria um espaço tal que tornaria “possível” o isolamento¹⁹. Até mesmo os próprios diretores morariam no Instituto com suas famílias e alguns funcionários, indicando a crença de que esse público escolar, composto em sua maioria por cegos pobres, deveria viver isolado do convívio social, pelo menos até “educar-se”.

Inclusive, essa premissa é também aceita no Instituto de Meninos Cegos de Paris. E Azevedo, aluno brasileiro cego ali educado, quando já adulto, compartilha sua experiência, e afirma que se o longo período de ausência que teve dos pais, embora penoso, também foi proveitoso, pois o restituiu à sociedade da qual “a natureza o havia excluído” (AZEVEDO, 1851, p. 06). Ou seja, tudo indica que ele próprio acredita ter sido benéfico viver esse tipo de experiência, pois lhe teria dado condições para, posteriormente, “enfrentar o mundo”:

Nem a saudade que vos devia causar, e a minha mãe extremosa mãe, a minha longa ausência, nem o grande sacrifício pecuniário, que vos foi preciso fazer, nada vos desanimou, nada vos fez recuar! Agora, de volta da França, não é justo que vos pague o devido tributo de gratidão? (AZEVEDO, 1851, p. 06) [Parte da dedicatória que escreveu a seu pai ao traduzir o livro *O Instituto dos Meninos Cegos de Paris*, de J. Gaudet.]

Enfim, conforme o exposto, podemos concluir que, segundo Azevedo, se a cegueira era algo intrínseco à natureza daqueles que nascessem cegos, seria necessário que esses indivíduos passassem por um período de isolamento, quase confinamento, em um internato de alguma uma instituição adequada, para assim prepará-los para a vida social futura. Essa era a crença na época!

Nesse momento, voltamos a nos apoiar em Le Goff (1990) para entender em que contexto José Álvares de Azevedo teria exposto essas ideias em sua dedicatória ao pai.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto

¹⁹ Alunos e funcionários tinham direito a médico, enfermeiro, rouparia, lavanderia, refeitório, dormitório etc. Funcionários também poderiam residir: ver detalhes no Regimento de 17 de maio de 1890, Capítulo XXIV, Disposições Gerais, Anexo IV, disponível na íntegra no endereço eletrônico: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 14 de julho de 2016.

monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1990, p. 545).

Ou seja, temos sempre que ajeitar nossas lentes reflexivas para perceber o que o documento nos mostra, como bem diz Le Goff: na sociedade de Azevedo, do Brasil e na de Paris, provavelmente o cego era aquele que deveria ficar à parte da sociedade para depois ser “reintegrado”. Fato esse que pode ser referendado pela própria crença de Azevedo em se colocar em débito com os pais pela oportunidade dada.

Não desconsideremos aqui a possibilidade de Azevedo pensar num colégio que também pudesse ofertar educação para os meninos cegos brasileiros – em sua maioria pobres – aos moldes parisienses, segundo ele com um projeto bastante adequado; leia-se com infraestrutura suficiente para a manutenção de um internato.

Portanto, a questão do internato torna-se um aspecto fundamental na composição dessa proposta, pois havia a crença da necessidade de esses alunos encontrarem-se internos para assim poderem receber a assistência/educação necessária para um futuro convívio social. Inclusive, esse aspecto é amplamente discutido tanto por Araujo (1993) quanto por Zeni (2005), que, em determinado momento, divergem a respeito da formação dos alunos após a conclusão do curso de oito anos – atual Ensino Fundamental – no Instituto.

Enquanto para Araujo (1993), o IBC tornou-se uma “instituição fechada sobre si mesma” (*idem*, p. 17), na medida em que alguns alunos lá permaneciam após o término do curso, Zeni (2005) argumenta que nem todos tinham esse destino, pois determinados alunos possuíam “[...] alguma família para onde pudessem ser enviados após a conclusão do curso” (*idem*, p. 126). Entretanto, afirma que a instituição “[...] aproximou-se, no entanto, perigosamente da conceituação de asilo ao atender majoritariamente aos pobres, para quem significou, de fato, amparo” (*idem*, p. 126, 2005).

De outro lado, Araujo (1993) argumenta que, na década de 1850, não havia uma demanda popular que justificasse a oferta de educação às pessoas cegas pelo Governo. Acredita ser por conta do Decreto nº 1.331, de 01/02/1854, que introduziu “medidas especiais para os menores abandonados”, que o IBC é criado seis meses depois, por meio do Decreto nº 1.428, de 12/09/1854.

Além disso, a autora ainda questiona o motivo de não ter sido também pensado um asilo em vez de escola para a população cega, já que o primeiro Decreto acima citado não estabelecia em nenhum de seus dispositivos ações que contemplassem as pessoas com deficiência e que a relação entre deficiência e pobreza era direta.

Araujo (1993), por fim, acredita que a falta de uma demanda popular por esse tipo de escola pressupõe que o surgimento de uma escola e não de um asilo para pessoas cegas deveu-se mais aos propósitos de uma elite dominante com finalidades de fórum privado do que “uma ação consciente do Governo para com esses indivíduos” (*idem*, p. 15).

Discorrer sobre o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde, Instituto Benjamin Constant²⁰ implica considerar o início da escolarização pública primária de cegos no Brasil. Pressupõe, acima de tudo, expor o que está dito e o que está interdito nos documentos, entendendo que todo documento sempre tem um interesse, e é o “[...] resultado de uma montagem [...]” (LE GOFF, 1990, p. 547).

2.1.1 INSTITUTO DE MENINOS CEGOS DE PARIS: UM MODELO A SER COPIADO

Pretendemos, neste tópico, mostrar que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos “importou” várias ideias do Instituto dos Meninos Cegos de Paris por intermédio de José Álvares de Azevedo, seu ex-aluno e futuro Professor do Instituto²¹. Essa alternativa de se basear em um modelo francês deve-se ao fato de que se acreditava que ali se praticava o que havia de mais moderno no que se referia à educação de cegos. Além disso, José Álvares de Azevedo, brasileiro cego ali interno, torna-se o principal divulgador dessa proposta.

²⁰ As mudanças de endereço e de nome do Instituto serão assuntos tratados ainda neste capítulo.

²¹ No entanto, José Álvares de Azevedo não chegou a exercer o cargo de professor, nem sequer viu a inauguração do Instituto, visto que faleceu em março de 1854.

2.1.2 A ENTRADA

Antes de tudo, ressaltamos que a instituição parisiense funcionava somente em regime de internato²², como se acreditava que deveria ser, e destinava-se apenas aos cegos pobres. Portanto, nasce com um cunho assistencialista bastante forte, de acordo, inclusive, com o pensamento vigente naquele momento.

Assim, para iniciar suas atividades educacionais e assistenciais em 1784 o Instituto de Meninos Cegos de Paris teve que contar com o apoio de *A Sociedade Philantropica*, “... que dava a doze meninos cegos uma pensão mensal de doze libras” (GUADET, 1851, p. 25). Inclusive pagava “quem conduzisse muitos desses meninos de casa à escola; e vice-versa, ordinariamente era um irmão, uma irmã, quem percebia essa módica retribuição” (*idem*, 1851, p. 25).

Para Zeni (2005) o Imperial Instituto de Meninos Cegos no Brasil, que teve três endereços²³, conforme explicitaremos em item a seguir, já nasce com uma diferença do modelo em que se inspira, uma vez que, ao iniciar suas atividades com trinta vagas, resolve destinar dez a alunos pobres – gratuitos – e vinte àqueles que pudessem pagar, contrariando assim o pensamento original de seu diretor, Xavier Sigaud, que imaginava o educandário, segundo seu modelo original, prioritariamente destinado a alunos carentes.

Se assim não fosse possível, Sigaud desejava que as vagas ao menos fossem divididas equitativamente, contradizendo, segundo Zeni (2005), o Regimento Interno de 18 de dezembro de 1854, que previa a classificação dos alunos em contribuintes e gratuitos, mas que não prescrevia o quantitativo de cada uma das duas modalidades. Entretanto, ao analisar o citado Regimento, não encontramos dados para confirmar o que Zeni (2005) argumenta, uma vez que o que consta no documento é somente, como já exposto, a classificação em gratuitos e pagantes, ficando a distribuição das vagas a cargo do Governo ou do diretor – que, realista, concluiu ser necessário ter alunos pagantes, já que contava com verba escassa para sua manutenção.

²² De acordo com as fontes consultadas.

²³ Em 1854, quando é inaugurado, ficava no Bairro da Saúde, Rua do Lazareto, n. 03. A partir de 1864, muda para a Praça da Aclamação, n. 17. E, a partir de 1891, transfere-se para a Praia da Saudade – atual Urca – onde se encontra até o momento (ARAUJO, 1993).

Nesse sentido, verificamos que o Regimento Interno de 18 de dezembro de 1854 “amarra” a verba destinada ao Instituto a um subsídio do Tesouro Público, passível de votação pelo Poder Legislativo; ou seja, não poderia contar com um valor exato para seus gastos. Daí necessitar de alunos pagantes: mesadas dos alunos pagantes – cobradas trimestralmente de forma adiantada e de doações que porventura surgissem²⁴.

Enfim, percebe-se que esse Regimento impunha ao Instituto uma situação bastante vulnerável. Seu diretor, Sigaud, teria, nesse caso, que conviver com uma situação administrativa precária, obrigando-o a disponibilizar vagas para pagantes, caso não quisesse que o Instituto fechasse as suas portas.

Assim, o Instituto começou suas atividades com dez alunos, sete gratuitos, considerados pobres, e três contribuintes (pagantes); diferenciando-se sobremaneira da proposta francesa, talvez por ter apoio de verba pública e também de doações particulares.

Sigaud, apesar de seu interesse privado pela inauguração do Instituto, torna-se um dos arautos dessa causa, conforme afirmação acima, e defende que meninos cegos de outras províncias pudessem ser enviados e financiados pelas mesmas. Tanto ele quanto Azevedo – que morre em março de 1854, seis meses antes da inauguração oficial do Instituto – e Claudio Luiz da Costa, vice-diretor, fizeram constantes solicitações “aos responsáveis por pessoas cegas e às autoridades passíveis de encontrar e encaminhar alunos” (ZENI, 2005, p. 117,) para o Instituto.

Entretanto, essa empreitada – que, de certa forma, seria uma garantia da sobrevivência do Instituto, ao ser custeado por outras províncias – é dificultada pela falta de resposta a essas solicitações, tornando o argumento de Araujo (1993), a respeito da ausência de respaldo da sociedade de modo geral para esse tipo de luta, uma leitura viável.

Transcrevemos de Zeni (2005) alguns trechos que expressam a aflição de Sigaud em conseguir alunos para o pleno funcionamento do educandário:

²⁴Maiores detalhes sobre *A Renda* do Instituto ver no Regimento de 18 de setembro de 1854, Capítulo XXII, Anexo II Disponível, na íntegra, no endereço eletrônico: <<http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854-d-pronto/decisoess1854pdf21-.pdf>> em 14 de julho de 2016.

Em 4 de abril de 1854, pede encarecidamente que Tomás José Pinto de Cerqueira envie seu sobrinho, que acabaria vindo somente em setembro, pois urgia a presença dos alunos para não esfriar o zelo dos professores. Diz que o regulamento ainda não está aprovado, mas que o Ministro pensa em 200\$000 no ato da entrada para o enxoval e 400\$000 de pensão anual. Que o menino pode vir com seu enxoval de casa, decentemente trajado, que lhe dará parte quando isto ficar resolvido (*idem*, 2005, p, 117,).

Em maio de 1854, dirige Sigaud um ofício ao presidente da província do Rio de Janeiro onde fica demonstrada sua preocupação e a de Couto Ferraz acerca da entrada de alunos. Declara saber da existência de um menino residente em Niterói de 11 anos, que morava de favor em casa de uma senhora com quem transita na barca pedindo esmolas. Tem também informação sobre outros cegos, pedindo-lhe que averigüe (*idem*, 2005, p, 117,).

Em 30 de maio de 1854, é matriculado Agostinho José Martins, que não apresenta as características indicadas: com idade estimada em 14 anos; seu pai estava vivo e residia na cidade do Rio de Janeiro, na freguesia de Santa Rita (*idem*, 2005, p, 117,).

2.1.3 A ESCOLARIZAÇÃO

O projeto do Instituto francês possuía preocupação com o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas acima de tudo, definia a escolaridade segundo “aptidões”, ou seja, a ênfase nas atividades intelectuais não era privilégio de todos, conforme veremos nesse item através da divisão do curso em duas etapas.

Nesse sentido, de acordo com Guadet (1851) o curso no Instituto de Paris durava oito anos e dividia os alunos em:

[...] duas ordens; a primeira compreende aqueles que, em tese geral, não tem ainda passado quatro anos na Instituição; estes seguem o curso de instrução primária, recebem lições de musica teórica e instrumental, e fazem parte de uma oficina; a segunda compreende os que já passaram os quatro anos, e estes recebem uma educação superior²⁵ intelectual, musical, ou seguem os trabalhos manuais²⁶ (GUADET, p. 137, 1851).

²⁵Indiciamos que o superior aqui não é o superior de estudos universitários, mas superior no sentido de ser “mais puxado”, com maior rigor.

²⁶Aqueles que enfim não conseguiam êxito nos estudos, eram encaminhados para o trabalho manual, em oficinas fora do Instituto parisiense.

Pode-se compreender dessa citação que, no Instituto francês, os alunos novos eram recebidos e “preparados” em uma instrução primária, onde também seria identificada alguma habilidade para que a partir do quinto ano até o oitavo, fosse ministrado o ensino superior voltado para as potencialidades de cada um, que seriam aprimoradas até o final do curso.

Nesse sentido, o ensino era sustentado num tríplice sistema de educação, fundamentado em primeiro lugar na Educação Intelectual – ensino acadêmico, de matérias do currículo comum – destinada a poucos; depois no Ensino Músico, assim chamado, e, em terceiro lugar, na Educação Industrial, dirigida àqueles que não teriam as habilidades intelectuais.

Essa divisão era, inclusive, sustentada por Guadet, que justifica essa hierarquia fundamentalmente para os cegos das classes mais pobres, em maior número no educandário francês, mas que, apesar de sua proposta, não deixava de fora alunos mais afortunados. Por isso, o Ensino Industrial encontrava-se como parte do currículo e dirigia-se para a maioria dos alunos considerados pobres: visava-se desenvolver um meio de subsistência naqueles que desafortunadamente não possuíam posses. Já para aqueles mais abastados, visava-se um modo de aperfeiçoamento das habilidades mais artísticas e intelectuais.

Enfim, pode-se perceber uma “justificativa” para essa hierarquização na fala de um dos diretores do Instituto francês, que divide os alunos em dois grupos: aqueles que terão carreira literária e os que terão carreira de trabalhador, segundo tradução de Azevedo do livro de Guadet:

Como podem a mesma educação, a mesma disciplina, o mesmo ensino, ó mesmo regime, os mesmos exercícios, convir a meninos, dos quais, estes devem seguir a carreira literária, aqueles as artes, outros finalmente a vida do obreiro? Como é que aquilo, que é bom e conveniente para este que se dedica às letras ou á musica, pode convir ao que deve aprender um ofício para com ele poder manter-se? Os hábitos grosseiros e as ideias positivas, que se aprendem nas nossas oficinas, devem por certo ser prejudiciais á educação necessariamente mais fina e mais sentimental, que convêm aos nossos sábios e aos artistas; e, *vice-versa*, os hábitos e as ideias destes não podem convir aos nossos trabalhadores (*idem*, 1851, pp. 145-146).

Portanto, as matérias ensinadas no Instituto francês dividiam-se da seguinte maneira²⁷:

1º Educação Intelectual - (1º grau). Leitura, escrita, historia sagrada, recitação; tais são as matérias do 1º ano. Com o 2º ano começa o estudo da aritmética, gramática francesa, geografia, e um pouco de historia antiga. No 3º ano estuda-se ainda aritmética, gramática, geografia, e historia romana. No 4º acaba o aluno o estudo da aritmética e gramática, e começa com a história natural e a historia de França. [...]

2º Ensino músico - A musica é muito cultivada na Instituição, e nossa escola de musica pode, a certos respeitos, comparar-se com as de mais nomeada. Ela está hoje regularmente constituída em todas as suas partes, e esta organização regular começa a manifestar-se pelos resultados que obtêm todos os dias. A parte teórica compreende o solfejo, a vocalização, o canto em coro, harmonia, e a composição. [...]

3º Educação Industrial - Os trabalhos manuais constituem para os alunos ou uma parte inteiramente acessória de sua educação, ou fazem o objeto principal dela, por isso que eles estão subordinados ao sucesso que obtêm os mesmos alunos no estudo da musica, ou á sua posição social. No 1º e 2º ano apenas trabalham para desenvolver a destreza de suas mãos, e não estarem ociosos quando deixam as classes e o estudo da música; mas desde que para nós não padece duvida que tal aluno nunca poderá ser um bom músico se sua posição social o põe a abrigo da miséria, este aluno, continuando sempre com seus estudos, começa a aprender certos trabalhos, que o podem divertir, por exemplo, redes, obras de torno, etc.: se ele tem de ganhar a vida por meio do trabalho, entra para uma das oficinas de tecelaria, para uma fabrica de escovas, para uma marcenaria; depois dos quatro anos eles só trabalham nas oficinas. Tal é, salvas algumas exceções, a marcha geral do ensino na Instituição de Paris, pelo menos no que diz respeito aos meninos. Com efeito compreende-se facilmente, que sendo muito menor o numero das meninas, outra deve ser a distribuição das classes e das lições; que estudando um só instrumento, o piano, não ha para elas a musica de orquestra, apenas o canto em coro; que as oficinas de trabalho não podem ser as mesmas que existem para os meninos. As meninas fiam, fazem meias, chinelas, redes, e alguns objetos de fantasia. Quanto ao mais, tudo se passa como entre os meninos (GUADET, 1851, pp.126-132).

²⁷Maiores detalhes sobre as matérias e a maneira com eram distribuídas por ano, consultar o livro *O Instituto dos Meninos Cegos de Paris*, de J. Guadet, traduzido por José Álvares de Azevedo e publicado no Rio de Janeiro em 1851, que está disponível no acervo digital do portal da Biblioteca Nacional em <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg1464351/drg1464351.pdf>, especialmente as páginas 131 a 138, acesso em 25 de junho de 2016.

No Imperial Instituto de Meninos Cegos, do Brasil, conforme o Regimento Provisório de 18/12/1854, os alunos eram igualmente “divididos” conforme seu estado financeiro – contribuintes e gratuitos, já exposto acima, no item “A Entrada”. Entretanto, essa “divisão” não se efetivava em uma separação por turmas²⁸. O que consta no documento é uma separação em classes ou turmas com relação à idade, ensino, e aproveitamento:

TITULO II
Dos alunos
Capítulo X
Da classificação dos alunos

[...]

§ 2º Em relação à idade, em 3 classes ou turmas : -a
1ª composta dos de 6 a 10 anos: a 2ª dos de 10 a 14 :-e
a 3ª dos maiores de 14.
§ 3º Em relação ao ensino, em 2 classes, a saber - a
1ª dos que frequentarem as aulas nos primeiros 3 anos :-e
a 2ª dos que tiverem concluído com aproveitamento o referido
triênio (Regimento Provisório , Anexo II).

Revela-se aí uma semelhança com o Instituto francês, na medida em que também no Brasil se dividia os alunos em dois grupos com vistas, talvez, a uma avaliação de habilidades; que, em última instância, reproduzia a própria divisão social do trabalho. Logo, de acordo com o inciso terceiro acima, a segunda classe seria frequentada pelos que tivessem concluído a primeira com “aproveitamento”, dando indícios de que, para os anos finais, só seriam encaminhados os alunos que tivessem se destacado para, a partir daí, poderem ser introduzidos nos Estudos Intelectuais.

Assim, podemos afirmar que, se a tríplice especialidade educacional proposta pelo modelo francês é transplantada para o Instituto brasileiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no entanto, executa algumas adaptações referentes à ordem de realização dos Ensinos/Atividades.

Portanto, aqui no Brasil, em primeiro lugar encontrava-se o Ensino Musical, depois as Atividades Manuais – formação para o trabalho – e, por último, a Ciência ou Educação Intelectual, como era chamada no educandário francês. Ou seja, como a

²⁸ Não há dados disponíveis para afirmar se existiriam turmas separadas de contribuintes e de gratuitos.

maioria dos alunos cegos matriculados era de origem considerada pobre, acreditava-se que uma formação para o trabalho seria o que de melhor poderia acontecer a essas crianças e jovens que, do contrário, teriam um futuro destinado à mendicância.

Assim, por meio dos documentos, concluímos que o Instituto brasileiro diferenciava-se um pouco do francês, na medida em que enquanto esse dava mais atenção à formação intelectual, aquele, preocupava-se primordialmente com a formação musical – essa atividade deveria ser para todos os alunos cegos, pois se considerava que o cego possuía um dom especial para a música (SCHUELER, 1997 *apud* ZENI, p.83-84, 2005) – e a formação para o trabalho, uma vez que a maioria dos alunos tinha origem pobre. Assim, concluímos que, em oposição ao francês, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, do Brasil, não parecia preocupar-se com uma educação escolar mais aprimorada, mas fundamentalmente tinha como meta educar – socializar – e formar para o trabalho a maioria de seus alunos.

Consequentemente, se as Atividades Musicais e as Atividades Manuais eram os aspectos mais privilegiados no IBC, numa clara demonstração de incerteza quanto ao futuro daquele aluno pobre que concluísse os estudos e não tivesse meio de se manter e também não pudesse continuar no Instituto como docente, as Atividades Intelectuais seriam apenas para poucos, pois dependeriam diretamente do desempenho acadêmico e intelectual do aluno.

Portanto, o ensino da Ciência aparece somente em último lugar. Seria destinado para poucos, para aqueles que com uma formação mais consistente, quem sabe até poderiam se transformar em Professor do próprio Instituto.

Por último, podemos, concluir que o sistema de avaliação no Imperial Instituto dos Meninos Cegos era bastante rígido, uma vez que esse dispositivo ocorria segundo três modalidades: a) em sala de aula, sempre nos três últimos dias de cada mês; b) de três em três meses, na presença do diretor; c) ao final do ano de forma pública. Apesar da rigidez na avaliação, ao término do curso havia a possibilidade do aluno prorrogar seu tempo no IBC²⁹ solicitando sua permanência no Instituto - caso não se achasse

²⁹Maiores detalhes sobre a avaliação no Instituto ver no Regulamento de 12/09/1854, Capítulo IV – Artigo 34 e Disposições Gerais – Artigo 37, Anexo I, disponível, na íntegra no endereço eletrônico: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 14 de julho de 2016; Regimento de 18/12/1854, Capítulo XII – Artigo 37, Anexo II, disponível, na íntegra, no endereço eletrônico:< <http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854pronto/decisoes1854pdf21>

habilitado - ou se ficasse reprovado seria obrigado “a repetir o ano até duas vezes mais” (Regimento Provisório, 18/12/1854). Assim, teria seu destino decidido pelo Governo que, ao consultar o comissário e o diretor legitimava esse procedimento.

No Instituto francês, os alunos eram examinados todas as semanas pelo professor e de três em três meses pelo instituidor e, no fim do curso, no 8º ano, as habilidades e capacidades com vistas à definição de carreira literária ou musical já poderiam ser definidas, caso os alunos não entrassem muito novos na instituição. E se ficasse constatado que algum aluno precisaria de mais tempo na instituição, poderia ficar por mais quatro anos, para concluir sua educação, “...porque só aí podem adquirir os conhecimentos com que se tem de achar quando saírem deste estabelecimento” (GUADET, 1851, pp. 145-146,).

No entanto, para aqueles que revelassem habilidades manuais, o diretor de então, solicitava que seu aperfeiçoamento se realizasse “...em casa de trabalho apropriada à sua posição, onde ficassem enquanto pudessem trabalhar (GUADET, 1851, pp. 145-146); ou seja, essa prática implicava tirar do Instituto a responsabilidade pela completa formação do aluno, na medida em que solicitava uma espécie do que se entende na atualidade por oficina protegida de produção³⁰.

2.1.4 A ROTINA

Guadet (1851) mostra que no Instituto de Meninos Cegos de Paris havia uma rotina estruturada em termos acadêmicos: enquanto todos os dias havia leituras de obras literárias (obras gregas, romanas, francesas em prosa e verso), às quintas, domingos e feriados os alunos teriam uma variação dessa leitura, incluindo o catecismo e a moral religiosa.

Argumenta que o objetivo dessa rotina era fazer com que os alunos ouvissem de modo sucessivo os Professores, para reter na memória tudo o que eles dissessem, mantendo a originalidade peculiar a cada um (GUADET, 1851, pp.137-139,).

³⁰ Nos termos do Art. 35, inciso III, § 4º do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei 7.583 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: “Considera-se oficina protegida de produção a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo desenvolver programa de habilitação profissional para adolescente e adulto portador de deficiência, provendo-o com trabalho remunerado, com vista à emancipação econômica e pessoal relativa”.

Aqui no Brasil, a rotina também era bastante rígida e, ainda era organizada com base em horários definidos que tinham como objetivo manter os alunos em constante atividade. Essa prática também indica que as ininterruptas lições pressupunham a necessidade de se manter um bom funcionamento institucional e controle dos alunos a partir da marcação dos tempos e do quê os alunos deveriam estar fazendo, como se observa a seguir:

Capítulo XIII - Do movimento dos alunos

No verão

Art. 38 - Os alunos das 5 às 7 horas da manhã deverão levantar-se, vestir-se e orar em comum na capela e terço:

Das 6 às 7 - repetição das lições estudadas na véspera

Das 7 às 8 - almoço e recreio

Das 8 às 11-lições de primeiras letras e religião nas diversas aulas

Das 11 às 11:30, recreio

Das 11:30 a 1 da tarde - estudo preparatório das lições de música

De 1 às 2:30, jantar e recreio

Das 2:30 às 4:30 - lições de música nas segundas, quartas e sextas-feiras e de ofícios mecânicos nas terças, quintas e sábados

Das 4:30 às 5:30- leitura instrutiva

Das 5:30 às 6:30 - passeio na chácara e ginástica

Das 6:30 às 8:30- estudo preparatório das lições para o dia seguinte e, havendo tempo, leitura instrutiva ou religiosa, como determinar o diretor, de acordo com o Capelão

Das 8:30 às 9:30- ceia, oração em comum e entrada para os dormitórios

No inverno

Os alunos levantar-se-ão às 6 horas da manhã e, até às 7, devem vestir-se e preparar-se e orar em comum na capela e terço:

Das 7 às 8 - repetição das lições da véspera

Das 8 às 9 - almoço e recreio

Das 9 às 12, lições de primeiras letras e religião nas diversas aulas;

Das 12 às 12:30 – recreio

Das 12:30 às 2 - estudo preparatório das lições de música

Das 2 às 3 - jantar e recreio

Das 3 às 5 - lições de música nas segundas, quartas e sextas-feiras e de ofícios mecânicos nas terças, quintas e sábados

Das 5 às 6 - passeio e ginástica

Das 6 às 8- estudo preparatório das lições para o dia seguinte

Das 8 às 8:30 - leitura instrutiva ou religiosa

Das 8:30 às 9:30 - ceia, orações em comum e entrada para os dormitórios (Regimento Provisório, 1854).

Mesmo que pequemos pelo anacronismo, é interessante destacar que cento e trinta anos depois, em 1984, ainda havia uma rotina bastante definida dos alunos

internos e externos, que a partir da década de 1940 passam a fazer parte do quadro de alunos³¹. Enfim, os documentos abaixo, não apenas mostram que as transformações no Instituto ocorrem de forma bastante lenta, como também salientam o papel imperativo da instituição escolar sobre a rotina dos alunos. Ou seja, é estruturada numa clara demonstração da necessidade de se manter a ordem e o controle, qualidades excepcionais para um bom aprendizado, segundo as premissas da época.

Além disso, também é possível perceber que, se a música se perpetua como um ensinamento importante, outras atividades, bem mais tarde, são incluídas na agenda do aluno: a ida à fonoaudióloga e à psicóloga, bem como a educação física, demonstrando que a Instituição brasileira acompanha, mesmo que de forma lenta, a mudança do curso da história introduzindo novas atividades para os alunos.

³¹ A inclusão do regime de externato será abordada ainda neste Capítulo.

Fotografia 1: Atividades de aluno do IBC no ano de 1984

GENESP
DIVISÃO PEDAGÓGICA
DE ENSINO

FICHA DE CONTROLE DE ATIVIDADES E HORÁRIOS DOS ALUNOS

Letivo de 1984

JOÃO RICARDO MELO FIGUEREDO

JARDIM DE INFÂNCIA

08/10/2015

Turno da Manhã		Turno da Tarde	
Atividade	Horário	Atividade	Horário
JARDIM DE INFÂNCIA		Fonoaudiologia	3ª 3 5ª das 15 hs às 15:30 horas
de aula	2ª a 6ª das 8 às 11:30 hs	Educação Física	3ª e 5ª das 13:40 às 14:20 horas
ica	4ªf- 10:30 às 11 horas	Música	3ªf- 15:30 às 16 hs
		Recreação	2ªf- 14 às 16 horas
		Atendimento Psicológico	5ªf- 9:30 às 10hs

Fonte: Secretaria Escolar do Instituto Benjamin Constant
Foto: Cristiane Vales Maciel

Fotografia 2: Atividades de aluno do IBC no ano de 1984

RENOVAÇÃO DE MATRÍCULA
Nº 113 - INTERNO

CENESP
DIVISÃO PEDAGÓGICA
DE ENSINO

FICHA DE CONTROLE DE ATIVIDADES E HORÁRIOS DOS ALUNOS

Letivo de 1984

Nome: MARCELO EDWARD PEREIRA

Nível: 1º Grau

Turno da Manhã		Turno da Tarde	
Atividade	Horário	Atividade	Horário
4ª Série		Teoria Musical e Solfejo	3ª das 14 às 15hs
de aula	2ª a 6ª das 8 às 11:40	Teclado	4ª das 14:30 às 15:30 horas
		Violão	5ª - 14 às 15hs
		Educação Física	2ª e 4ª das 13:20 às 14:10

Fonte: Secretaria Escolar do Instituto Benjamin Constant
Foto: Cristiane Vales Maciel

Nesse momento, cabe ressaltar que como o Instituto francês, o brasileiro, durante longo período, também manteve apenas o regime de internato. Acreditava-se, conforme já expresse anteriormente, ser essa a melhor alternativa para socializar/educar esse tipo de aluno. Pois, como José Álvares de Azevedo – o brasileiro cego que estudara em Paris – afirma, se a natureza os fez dessa maneira, seria benéfica uma imersão total

em um tipo de instituição que lhes possibilitasse o traquejo social necessário para uma vida em comunidade. Entretanto, apesar de alguns alunos morarem no Instituto durante o ano³² todo, podiam receber visitas dos pais ou de quem os representasse – com prévia autorização do Diretor – duas vezes na semana e em dias e local apropriado.

Além disso, tinham dias e horários definidos para saídas e viajavam para as residências de seus pais, ou de pessoas que os representassem, sempre no primeiro domingo de cada mês, ao final do ano ou “...nos dias de festa nacional, precedendo sempre licença do Diretor” (Regimento Provisório, 18/12/1854).

A rotina diária do Instituto no Brasil utilizava-se de uma rígida separação entre meninos e meninas. Também adotava outros critérios de separação que implicavam uma divisão entre maiores e menores que circulavam em áreas específicas, tais como “casa de trabalho, lugar de recreação e passeio, refeitório e dormitório” (Regimento Provisório, 1854)

Fotografia 3: Pátio interno do IBC: lado esquerdo: meninas (1947), lado direito: meninos (1891)



Foto: Cristiane Vales Maciel

³² A maioria morava no IBC e só retornava para seus lares ao final do ano. Mas havia aqueles que residiam no Rio de Janeiro e que iam para suas casas aos finais de semana, devendo estar de volta ao Instituto às segundas-feiras, pela manhã.

Até hoje, os dormitórios³³ dos internos ficam bem separados, demonstrando mais uma vez como certas práticas são dificilmente alteradas: enquanto o lado esquerdo do prédio é reservado às meninas, a parte conhecida como “*a de cerâmica, a parte das meninas*”, a parte à direita, conhecida como “*a de madeira, a parte dos meninos*”. Cerâmica e madeira referem-se ao piso, sendo que o de madeira é mais antigo e fácil de identificar ao som dos passos. Essa separação e identificação que determinam o espaço masculino e o feminino, ainda são mais pormenorizadas: na entrada de cada quarto, até hoje, encontra-se a lista dos nomes dos alunos ou alunas que ali dormem.

Fotografia 4: Piso de madeira do IBC, construído a partir de 1891.



Foto: Cristiane Vales Maciel

³³ Até o final da década de 1980, ainda havia separação, nos refeitórios, entre: meninos e meninas; maiores e menores, e funcionários.

Fotografia 5: Piso de cerâmica do IBC, construído a partir de 1947



Foto: Cristiane Vales Maciel

2.1.5 O EX-ALUNO QUE SE TORNA PROFESSOR

Tanto no Instituto de Meninos Cegos de Paris quanto no Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Brasil, havia a passagem do aluno para professor da instituição, aspecto esse nevrálgico para nosso trabalho. Ou seja, aquele aluno que se destacasse na sua vida estudantil tanto lá na França quanto aqui era escolhido como Repetidor para, em seguida, tornar-se docente da casa.

Guadet (1851) nos mostra como essa passagem ocorria no Instituto francês:

« Não só este moço é instruído, mas ele é ainda o mestre dos outros cegos, a quem transmite os seus conhecimentos pelo mesmo processo porque aprendeu. Nós vimos esta escola que apresenta um espetáculo curioso e ao mesmo tempo triste; muitos meninos cegos, de um e de outro sexo, aprendem de um mestre também cego, recebem alegres a instrução que se lhes comunica com o maior interesse, e todos parecem gloriar-se de adquirir uma nova existência. » (Relatores da Academia de Ciências de Paris *apud* Guadet, p.30-31)

Araujo (1993) ainda ressalta que no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, do Brasil:

[...] essa prática é, inclusive, legitimada pela própria história da instituição, na medida em que, desde a sua fundação, o dispositivo que criou e regulamentou a existência do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – Decreto Imperial nº 1.428, de 1854 – já previa a passagem do aluno à condição de docente: “Embora destinado à instrução primária e ramos do secundário³⁴, seu Regulamento (de 1854) conferia a seus ex-alunos os títulos de professor e/ou de mestre” (*idem*, p. 16)

Ressaltamos, também, que a partir do Regulamento de 17 de maio de 1890, além da função de Repetidor, aparecem duas anteriores: Ditante-copista e Aspirante ao Magistério, funções que eram atribuídas àqueles alunos que se destacavam e que de alguma maneira demonstravam capacidade para uma futura docência.

³⁴“O que se denomina Ensino Secundário equivale, em termos de número de anos de estudo, aos atuais quatro últimos anos do Ensino Fundamental [...]” VICENTINI, Paula; LUGLI, G. Rosário. História da Profissão Docente no Brasil representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009 (p. 59).

Porém, mostramos que, para além dessas opções, havia também a possibilidade de o aluno mais pobre – que, sem apoio familiar ou social e sem encaminhamento para o trabalho, acabava permanecendo e morando no Instituto – poder, muitas vezes seguir também um caminho parecido ao do docente regular: transformar em Mestre ou Contramestre nas oficinas de trabalhos manuais.

Percebemos a complexidade do “tornar-se” Professor no Instituto, tanto no Brasil quanto na França. Entretanto, aqui, uma série de denominações – Aspirante ao Magistério, Ditante-Copista e Repetidor; contratados ou não³⁵ e, muitos como voluntários (seu pagamento era casa e comida) – são criadas, demonstrando que a chegada ao ofício de Professor poderia ocorrer: a) de modo mais nobre: aqueles ex-alunos que se destacavam e que, portanto, iniciavam uma prática docente, sem antes tornarem-se Professores do estabelecimento de ensino; b) por uma razão mais social: os alunos mais pobres que, ao se tornarem moradores do Instituto, acabavam sendo aproveitados na docência, no sentido mais prático, tornando-se Mestres e Contramestres das oficinas de trabalhos manuais.

Dessa maneira, os Regimentos³⁶ do Instituto nos dão indícios de que havia estratégias visando à permanência dos alunos no Colégio, demonstrando que a instituição tutelava os internos e interferia no rumo de suas vidas ao facilitar meios de não rompimento institucional e reforço do vínculo e de dependência³⁷ dos alunos, que se dava de três formas:

- a) Como complemento curricular àqueles que, mesmo tendo concluído o curso³⁸ de oito anos e que se achassem com algum tipo de desvantagem, poderiam requerer um tempo adicional de estudo no IBC³⁹;

³⁵Para detalhes acerca desses cargos, ver Regulamento de 17/05/1890, Capítulos de VII a XI, Anexo IV, disponível, na íntegra, no endereço eletrônico: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 14 de julho de 2016.

³⁶ Foram analisados treze Regimentos do Instituto Benjamin Constant, de 1854 até o de 1998, ainda vigente.

³⁷ Ver mais nos seguintes documentos: Regulamento de 12/09/1854, Capítulo Último - Disposições Gerais - artigos: 38, 39, 40,41, Anexo I, disponível, na íntegra no endereço eletrônico: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 14 de julho de 2016; Regulamento de 17/05/1890, Capítulo V - artigo 65, Anexo IV; Regulamento de 16/11/1911, Capítulo II - artigo 15; Capítulo III - artigo 36, 59, Anexo V, disponível, na íntegra, no seguinte endereço eletrônico: < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1968455/pg-10-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-11-1911/pdfView> >. Acesso em 14 de julho de 2016.

³⁸ Ver Regulamento de 17/05/1890, Capítulo II - Curso Literário e Prático Profissional: - artigos: 10, 22, Anexo IV.

- b) Ao empregar⁴⁰, como professores do próprio IBC – após a finalização dos estudos – os alunos que se destacavam academicamente, algo que, desde o início da escolarização no Instituto, já era incentivado; ou seja, o contínuo esforço e dedicação aos estudos era inclusive objeto de premiação, para os que obtivessem os melhores resultados acadêmicos:

Art. 67 – Os alunos que mais se tiverem distinguido durante o ano, pelo seu comportamento, aplicação e inteligência, terão direito a prêmios que ser-lhes-ão distribuídos, em ato solene, depois de terminados os exames, e em dia que será determinado pelo diretor (Regimento de 1890, Anexo IV).

Art. 68 – O ato solene da distribuição dos prêmios será publico e presidido pelo Ministro da Instrução Publica, e a ele deverão assistir, além do diretor, todos os funcionários do curso literário e profissional e os inspetores dos alunos (*idem*).

Como se vê, o aluno não era apenas premiado, mas este ato revestia-se de tal importância⁴¹ que o estudante poderia, com isso, sentir-se cada vez mais comprometido a se empenhar nos estudos, pois diante de toda comunidade “Benjaminiana”, inclusive do Diretor e do Ministro da Instrução Pública, seus méritos acadêmicos seriam reconhecidos, contando favoravelmente para seu futuro dentro do IBC: a passagem para a docência.

- c) Encaminhamento daqueles alunos que não obtinham aproveitamento estudantil para aprendizagens fora do IBC – em oficinas ou artes prático-profissionais que

³⁹ Ver: Regulamento de 12/09/1854, Capítulo Último - Disposições Gerais - Art.37, Anexo I; Regulamento de 17/05/1890, Capítulo V - artigo 65, Anexo IV; Regulamento de 16/11/1911, Capítulo II - artigo 15, Capítulo III - artigo 36, 59, Anexo V.

⁴⁰ Ver: Regulamento de 12/09/1854, Capítulo Último - Disposições Gerais - nos artigos: 40, 41, Anexo I; Regulamento de 17/05/1890, Capítulo I - artigo 7º, Anexo IV; Regulamento de 16/11/1911, Capítulo IX - artigo 81, Anexo V.

As primeiras contratações, e de forma interina, de professores do IBC só ocorreram a partir de 1884 com Benjamin Constant como Diretor-Geral (ZENI, 2005, p.187). Antes disso, os indícios de minhas análises apontam que os alunos que iniciavam carreira docente tinham direito a moradia, alimentação e vestuário no Instituto e não recebiam pagamento em dinheiro.

⁴¹ Ver mais nos seguintes documentos: Regulamento de 12/09/1854, Capítulo IV – artigos 35 e 36, Anexo I, disponível, na íntegra no endereço eletrônico: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 14 de julho de 2016; Regimento de 18/12/1854, Capítulo XIX, Anexo II. Aqui, optamos por citar artigos do Regulamento de 17/05/1890, que melhor ilustram nosso argumento. Disponível, na íntegra, no endereço eletrônico:< <http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854-pronto/decisoes1854pdf21-.pdf> > Acesso em 14 de julho de 2016.

não existiam dentro do colégio – mas que não se desligavam do Instituto, voltando ao final do dia para jantar e pernoite⁴².

Aqui, exploraremos as estratégias que facilitavam o retorno do ex-aluno como professor, após concluir seus estudos, iniciando assim, uma “carreira docente”⁴³, estruturada a partir do Regimento de 1890, o primeiro que apresenta detalhadamente a trajetória que o ex-aluno deveria percorrer em um quadro hierárquico para se tornar professor no IBC. No entanto, no Regulamento de 1854, como podemos constatar abaixo, já se previa a necessidade de Repetidores – futuros professores –, ex-alunos que se destacassem durante o curso realizado no Instituto:

Art. 18 - Haverá, logo que for possível, até quatro Repetidores que poderão ser também inspetores de alunos com residência e sustento no colégio e com a gratificação que for marcada pelo Governo. Os Repetidores explicarão as lições aos meninos nas horas de estudo e auxiliarão o capelão no ensino das práticas e funções religiosas (Regulamento de 1854, Anexo I).

Art. 40 - O que durante o curso se houver distinguido será preferido para o cargo de Repetidor e, depois de dois anos de exercício neste emprego, para o de professor do Instituto (*idem*).

Art. 41 - Ainda quando esteja completo o número de Repetidores, o vencimento os alunos que, por seu procedimento, talento e estudo, se reconhecer que são aproveitáveis para o magistério (*idem*).

Além disso, verifica-se nesses artigos o reforço da ideia do vínculo institucional com os alunos, oferecendo “residência e sustento”, pois, como já foi dito, gratificação, vencimento, pagamento só ocorreram quando o Instituto já estava para completar seu trigésimo aniversário.

Os Regimentos de 17 de maio de 1890 e de 16 de novembro de 1911⁴⁴, além de apresentar a “carreira docente”, estabelecem que ex-alunos, para trilhá-la, além de se destacar academicamente, deveriam também revelar certas “aptidões”, facilitando seu encaminhamento para atuação no Curso Literário ou no Prático Profissional. No entanto, observamos que a estrutura dos Cursos “habilitava” os alunos para futura

⁴² ZENI, 2005, p.188 – Cap. IV.

⁴³ O que chamamos aqui de “carreira docente” refere-se à trajetória que o ex-aluno deveria percorrer até tornar-se Professor.

⁴⁴ O Regulamento de 12/09/1854 só previa a contratação, assim que fosse possível, de Repetidores e o Regimento de 18/12/1854 já possuía os Repetidores, ou seja, havia apenas a passagem de aluno para Repetidor. Não caracterizamos esse fato como “carreira docente”.

atuação como professor dentro do próprio IBC. O Curso Literário era dividido em Primário e Secundário e apresentava-se da seguinte maneira:

Art.12 – O curso primário compreenderá as seguintes matérias: – conhecimento do alfabeto, sinais de pontuação e dos algarismos, no sistema de pontos (métodos de Luiz Braille); conhecimento dos algarismos ordinários e tipos maiores; ler e escrever no sistema de pontos e em caracteres ordinários; – aritmética prática até frações decimais e sistema métrico; – noções elementares de gramática portuguesa; – lições de cousas limitadas ao conhecimento dos objetos mais triviais do uso doméstico; e noções de história natural (Regimento de 1890, Anexo IV).

Art. 13 – O curso secundário compreenderá as seguintes matérias: – línguas portuguesa e francesa; noções de história geral especialmente da do Brasil; geografia física e política; aritmética teórica e prática com todo o desenvolvimento; álgebra de equações do 2º grau; geometria elementar plana e no espaço; noções de trigonometria; noções de cosmografia e de mecânica prática, aplicada às máquinas, aparelhos e instrumentos usados em diversas ciências, artes, ofícios e indústrias de que possam utilizar-se os cegos; ciências físicas; história natural; instrução moral e cívica e elementos de pedagogia (*idem*).

O Curso Literário visava, assim, capacitar o aluno para a docência, até pelo tempo destinado para cada um de seus dois cursos, sendo três anos para o Primário e cinco para o Secundário, no qual havia matérias intituladas “noções de...”, “teoria e prática...”, e, o que mais chama atenção, a matéria “Elementos de Pedagogia”. Podemos indiciar que, no Instituto, o ensino no Curso Secundário caminhava *pari passu* com a preparação para uma futura “carreira docente”.

Assim, o Ensino denominado de Secundário⁴⁵, no Instituto, à época do Império e início da República, tinha como objetivo a formação de alunos para a docência na própria instituição, ou que pudesse ter uma profissão que lhes desse um meio de sustento. Isso fica claro quando analisamos a grade de disciplinas desse Ensino, constantes nos Regimentos de 1854, 1890 e 1911, com matérias indicando uma preocupação com a formação do aluno para o ingresso no magistério.

Percebemos, desta forma, que o Ensino Secundário ofertado no IBC ia de encontro à função social da época, que seria o de formar homens da elite, que pudessem obter uma formação enciclopédica e voltada para o ingresso imediato no Ensino

⁴⁵ O que se denomina, atualmente, Ensino Médio.

Superior (ZOTTI, 2005), nível de ensino quase que inacessível para pessoas cegas, pobres em sua maioria e residentes de uma instituição fechada em si.

Zotti (2005) nos ajuda a entender a oferta de um Ensino Secundário tão limitado aos alunos do IBC:

Quando se pensa em um tipo de ensino não podemos deixar de perceber o que o *caracteriza pela sua função específica*, ou seja, de acordo com as *necessidades sociais que visa atender*. Nesse sentido, pensar historicamente esse tipo de ensino exige, do ponto de vista histórico, percebê-lo no contexto em que se produz e é produzido, bem como perceber que o currículo é forjado historicamente e vem ao encontro dos valores e ideais sociais (ZOTTI, 2005, p.30). (grifos nossos)

No caso do ensino secundário, sua finalidade social está diretamente ligada à *formação educativa das minorias, ou seja, um ensino voltado à classe economicamente dominante*. Seu objetivo pedagógico tem sido o de proporcionar uma “cultura geral”, que se vinculou até certa época ao *currículo das humanidades clássicas* e foi se modificando como resposta as novas exigências socioeconômicas, incorporando os estudos das ciências e das humanidades modernas, mas com caráter desinteressado e intelectualista, como meio de *acesso ao ensino de nível superior* (*idem*). (grifos nossos)

A partir dessas citações, compreendemos que o currículo do Ensino Secundário do IBC sempre foi voltado para atender a uma necessidade social específica: prática e profissional. Não possibilitava aos alunos do Instituto acesso a uma grade curricular ampla, culta, pelo fato de fazerem parte da maioria economicamente desprivilegiada.

Nos Regimentos de 03 de dezembro de 1943, 25 de novembro de 1953 e 05 de agosto de 1987⁴⁶, mais uma vez fica claro o vínculo, a permanência e a profissionalização do aluno, ligados à docência dentro do próprio Instituto, pois, ao mesmo tempo, seus cursos profissionalizantes e o Ensino Secundário não têm reconhecimento legal (ARAUJO, 1993, p. 45), dificultando que escolas públicas regulares aceitem alunos cegos para continuação dos estudos, e posteriormente o ingresso no Ensino Superior, forçando a maioria a ficar dependente dos benefícios do Instituto, pois nem poderiam prosseguir seus estudos e nem teriam como ingressar, regularmente, no mercado de trabalho.

⁴⁶ Não encontramos dados para justificar a volta da oferta do chamado Ensino Secundário, nesse Regimento chamado de 2º grau. No regimento vigente, datado de 1998, aparece apenas como atribuição do IBC a oferta do Ensino Fundamental.

A “carreira docente” no Curso Literário apresentava os seguintes cargos: Ditante-Copista, Aspirante ao Magistério, Repetidor e Professor. No Curso Prático Profissional, os cargos eram: Operários, Contramestres e Mestres.

O cargo de Ditante-Copista foi criado no Regimento de 1890⁴⁷. Esse Professor⁴⁸ dava aulas com duração de três horas consecutivas, três vezes na semana, para alunos, Repetidores e Aspirantes ao Magistério que o Diretor designasse, e suas incumbências incluíam: ditado e cópia à classe (fazê-los também copiar) de obras que deveriam ser transcritas⁴⁹ para o sistema Braille e destinadas à biblioteca do IBC e também ser utilizadas nas aulas, tantos pelos estudantes, quanto por professores; correção do ditado e da cópia das referidas cópias⁵⁰.

Como se vê, o Ditante-Copista assumia funções docentes que só se diferenciavam das dos outros professores pela distribuição da carga horária nas aulas – três vezes na semana –, mas era submetido à mesma cobrança em relação à pontualidade, horário, tempo de permanência no Instituto, obediência ao Diretor, tempo de produção dos trabalhos solicitados, responsabilidade sobre seu trabalho, manutenção da ordem e da disciplina em sala de aula “[...] fazendo retirar os alunos e aspirantes que, depois de admoestados ou repreendidos, continuarem a proceder mal”⁵¹. Ou seja, o Ditante-Copista tem a prerrogativa de que “Durante o exercício de suas funções na classe incumbe-lhes os mesmos deveres impostos aos professores e Repetidores...”⁵²

Passemos agora a falar do Aspirante ao Magistério, função que poderia ser desempenhada pelo aluno que, tendo concluído o curso de oito anos no IBC,

⁴⁷ No Regimento de 16/11/1911 esse cargo aparece novamente com pequenas modificações nas atribuições. Aqui optei por trabalhar com o de 15/05/1890 pelo fato do cargo ter sido criado nesse Regulamento e ter mais detalhadas suas funções.

⁴⁸ Assim era chamado o Ditante-Copista. Não encontrei dados conclusivos para afirmar que eram ex-alunos que ocupavam esse cargo. Os Regimentos pesquisados referentes aos outros cargos são explícitos ao expressar que ex-alunos os ocupavam, até tornar-se professor, mas com relação ao cargo de Ditante-Copista não ocorre isto. Todavia, como consta na hierarquia das funções acho oportuno inseri-lo aqui, bem como de que forma era desenvolvido seu trabalho dentro do IBC, que era semelhante ao de professor.

⁴⁹ Transcrever da escrita em tinta, seja manuscrita ou impressa, para o Sistema de pontos utilizado pelas pessoas cegas, denominado de Braille em homenagem ao seu criador Louis Braille, no ano de 1825.

⁵⁰ Ver as incumbências na íntegra no Regimento de 15/05/1890, Artigo 107, Anexo IV, disponível, na íntegra, no endereço eletrônico: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 14 de julho de 2016.

⁵¹ Ver: Regimento 15/05/1890, Capítulo X - artigo 115, Anexo IV; Regulamento de 16/11/1911, Capítulo IX - artigo 96, Anexo V, disponível, na íntegra, no endereço eletrônico: < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1968455/pg-10-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-11-1911/pdfView> >. Acesso em 14 de julho de 2016.

⁵² Ver: Regimento de 1890, Capítulo X - artigo 117, Anexo IV; Regulamento de 16 de novembro de 1911, Capítulo X – artigo 98, Anexo V.

apresentasse condições que o habilitassem a exercer o cargo: a) ter tido um bom desempenho estudantil⁵³ durante seu período escolar no colégio; b) ter “aptidão para o professorado”. Contudo, como já exposto no início deste tópico, a própria formação do IBC o preparava para assumir a função docente desde sua entrada na Instituição como estudante, por meio da meritocracia: incentivado a se esforçar nos estudos, sua “aptidão” para o magistério era também estimulada. Dessa forma, era pouco provável que o ex-aluno não se tornasse docente no mesmo colégio que o escolarizou.

Assim, era quase natural iniciar-se uma carreira docente, que se concretizava quanto o estudante finalizava o curso no Instituto e ingressava na classe dos Aspirantes ao Magistério, passando a desempenhar funções coadjuvantes – designadas pelo Diretor – tanto no Curso Literário quanto no Prático Profissional, na aula do Ditante-Copista ou nas de estudo, podendo também substituir os Repetidores “em suas faltas ou impedimentos”.

Por se tratar de um ex-aluno que passou a ser Aspirante ao Magistério, algumas condições anteriores a sua “nova” função mantinham-se, uma vez que grande parte dos alunos era pobre, e ficar no Instituto, para a maioria, era única alternativa. Tais condições eram: a) Sujeitar-se ao regime disciplinar e econômico do colégio, “ter direito a casa, alimentação, vestuário, calçado e tratamento médico – enquanto bem servirem”⁵⁴; b) Só poder sair do IBC com licença do Diretor; c) Ter a permissão do Diretor de residir fora do Instituto, mas com a obrigação de estar todos os dias “às horas dos trabalhos escolares”.

Apesar dessas restrições, as aptidões dos Aspirantes ao Magistério para a docência eram valorizadas. Assim, poderiam ser designados para três classes⁵⁵: a primeira seria a de ramos do Curso Prático Profissional, para aqueles que tivessem aptidão para o ensino da música; a segunda e a terceira classes seriam para ramos do Curso Literário, como o ensino das línguas e o das ciências.

⁵³ Ver: Regimento de 17/05/1890, Capítulo IX – artigo 97, Anexo IV; Regimento 16/11/1911, Art. 81, Anexo V.

⁵⁴ Ver: Regimento de 17/05/1890, Capítulo IX – artigo 99, Anexo IV, disponível, na íntegra, no endereço eletrônico: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 14 de julho de 2016; Regimento de 16/11/1911, Capítulo IX – artigo 83, Anexo V, disponível, na íntegra, no endereço eletrônico: < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1968455/pg-10-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-11-1911/pdfView> >. Acesso em 4 de julho de 2016.

⁵⁵ No Regulamento de 16/11/1911, que apresenta pequenas mudanças, não há essas três classes.

Além disso, os que se destacassem por seu comportamento e assiduidade “nos trabalhos do Instituto”, de acordo com o Regimento de 17/05/1890, e “nos trabalhos escolares”, pelo Regimento de 16/11/1911, poderiam receber gratificação mensal, “segundo os serviços por eles prestados e a juízo do diretor”⁵⁶.

O cargo de Repetidor era preenchido preferencialmente, e independente de concurso, pelo Aspirante ao Magistério. Caso não houvesse candidatos, as vagas seriam preenchidas “por pessoas estranhas ao estabelecimento, mediante concurso”⁵⁷. No entanto, caso houvesse, na classe de Aspirante ao Magistério, mais de um candidato “com igualdade de habilitação” ao lugar de Repetidor, haveria concurso entre os candidatos dessa classe.

As incumbências⁵⁸ dos Repetidores abrangiam: repetir, auxiliar, e substituir os professores, cumprindo rigorosa e criteriosamente o que assistissem nas aulas da cadeira a que pertencessem. Ou seja, ao desempenharem essa função, não havia autonomia em sua prática docente, uma vez que se restringiam aos preceitos e orientações do mestre da classe.

Os Repetidores que eram cegos – tanto do curso de Música, quanto do Literário – tinham como obrigatório o cumprimento de algumas tarefas específicas como atuar em trabalhos ordinários e extraordinários da banda de música e da orquestra do Instituto e também o auxílio ao Ditante-Copista quando o Diretor assim determinasse⁵⁹.

⁵⁶ Ver: Regimento de 17/05/1890, Capítulo IX - Artigo 104, Anexo IV; Regimento de 16/11/1911, Capítulo IX – artigo 87, Anexo V.

⁵⁷ Ver: Regimento de 17/05/1890, Capítulo VIII - Artigo 91, Anexo IV, disponível, na íntegra, no endereço eletrônico: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 14 de julho de 2016, Regimento de 16/11/1911, Capítulo VIII – artigo 75, Anexo V,

⁵⁸ Ver: o Capítulo VII do Regimento de 18/12/1854, Anexo II, que apresenta as obrigações dos Repetidores pouco estruturadas. Texto disponível, na íntegra, no endereço eletrônico:< <http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854pronto/decisoel854pdf21-.pdf> > Acesso em 14 de julho de 2016; e o Capítulo VIII do Regulamento de 17/05/1890, Anexo IV e de 16/11/1911, Anexo V, que apresenta claramente as obrigações, e forma de preenchimento do cargo de Repetidor, disponível na íntegra em: < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1968455/pg-10-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-11-1911/pdfView> >. Acesso em 4 de julho de 2016.

⁵⁹ Ver: Regimento de 17/05/1890, Capítulo VIII – Dos Repetidores - artigos: 93, 94, Anexo IV, disponível, na íntegra, no endereço eletrônico: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 14 de julho de 2016; Regimento de 16/11/1911, Capítulo VIII – Dos Repetidores - artigos: 77, 78, Anexo V, disponível, na íntegra, no endereço eletrônico:< <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1968455/pg-10-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-11-1911/pdfView> >. Acesso em 4 de julho de 2016.

Não encontramos dados que expliquem o fato de os Repetidores cegos terem de cumprir tais tarefas.

Em caso de faltas e impedimentos, os Aspirantes ao Magistério os substituiriam, “... e só na falta destes, por quem o diretor designar, participando ao Ministro da Instrução Pública”⁶⁰. E, caso morassem no Instituto, não poderiam ausentar-se sem comunicar, verbalmente, ao Diretor.

Por fim, chegamos ao cargo de Professor, o mais elevado na “carreira docente”, dentro do Curso Literário. Aqui, destacamos itens do Regimento de 1890 que abordam a forma de preenchimento do cargo:

Os lugares de professores das cadeiras que vagarem ou que forem novamente criadas, serão preenchidos, *independente de concurso, pelos Repetidores cegos, ex-alunos do Instituto*, mediante proposta do diretor (Regimento de 1890, Art. 90, Anexo IV) – *grifos nossos*.

Parágrafo único – Dada a hipótese, porém, de existir na classe dos Repetidores cegos mais de um candidato a cada uma das cadeiras vagas, com igualdade de habilitações serão elas providas *por concurso*, ao qual só poderão concorrer os referidos Repetidores (*idem*).

Como se vê, na passagem de Repetidor para Professor, havia condições de exigir que os potenciais candidatos fossem somente cegos e ex-alunos, pois já teriam passado por diversas etapas que os teriam habilitado para assumir o cargo de maior responsabilidade dentro da Instituição, após o de Diretor. Até em casos de impedimentos, os Professores só seriam substituídos por Repetidores “... na falta destes, por quem o diretor designar, participando ao Ministro da Instrução Pública”⁶¹. E, caso morassem no Instituto, não poderiam ausentar-se sem comunicar, verbalmente, ao Diretor.

Notamos uma grande diferença no Regimento seguinte, de 17 de novembro de 1911, no qual o preenchimento de vagas para o cargo de professor efetivar-se-ia somente por concurso, não deixando claro, todavia, se o candidato deveria ser cego ou ex-aluno da instituição⁶².

Explicuemos com mais detalhes a passagem de Repetidor para Professor: o cargo de Ditante-Copista não exigia nenhum “pré-requisito”⁶³; o de Aspirante ao

⁶⁰ Ver: Regimento de 17/05/1890, Capítulo II – Do Ensino- artigo 9º, Anexo IV; Regimento de 16/11/1911, Artigo 79, Anexo V.

⁶¹ Ver: Regimento de 17/05/1890, Artigo 88, Anexo IV.; Regimento de 16/11/1911, Capítulo VII – Dos Professores, artigo 72, Anexo V.

⁶² Regimento de 16/11/1911, Capítulo VII – Dos Professores, artigo 74, Anexo V, disponível, na íntegra, no endereço eletrônico:< <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1968455/pg-10-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-11-1911/pdfView> >. Acesso em 4 de julho de 2016.

⁶³ Item já explicado na nota de rodapé número 49, na página 72 desta dissertação.

Magistério poderia ser assumido por aluno concluinte; mas, e no caso de alunos que demorassem a finalizar o Curso do IBC por algum motivo? Esse cargo ficaria vago por um tempo ou seria assumido de forma incompleta, por alunos⁶⁴ que ainda não tivessem finalizados seus estudos? Para ser Repetidor, deveria estar na Classe de Aspirante ao Magistério, mas o Colégio poderia deparar-se com a situação descrita, ou seja, poderia não haver candidatos, então nesse caso abriria concurso para pessoas estranhas ao IBC, e na possibilidade de que na Classe de Aspirante ao Magistério houvesse mais de um candidato “[...com igualdade de habilitação...]”, haveria concurso entre os candidatos, somente dessa classe.

Por isso, o único cargo que tinha condições de exigir candidatos habilitados – Repetidores cegos – seria o de Professor, pois havia candidatos, que sairiam ou do concurso interno da classe dos Aspirantes ao Magistério ou do concurso aberto, direcionado a pessoas estranhas ao Instituto.

Quanto às tarefas docentes, deveria cumpri-las por meio do ensino “[...aos alunos as matérias das respectivas aulas explicando-as convenientemente”⁶⁵; da manutenção da disciplina dentro da classe; do tratamento igual a todos – chamando a atenção àqueles que necessitassem –; lembrando-lhes, sempre que necessário, dos “[...seus deveres como cidadãos...]” dando-lhes conselhos sempre que carecessem.

Assim como nos demais cargos, o Professor estava subordinado diretamente ao Diretor⁶⁶, fornecendo-lhe todas as informações solicitadas. Deveria também: propor medidas para a “[...boa marcha do ensino e à disciplina da aula]” (Art. 86, item 8, Regimento 1890); preparar os programas de ensino das disciplinas de sua cadeira; instruir os Repetidores sobre o que deveriam repetir tanto nas lições quanto nas salas de estudo; penalizar os alunos conforme as atribuições de seu cargo, e, em caso de maior imposição das penas, relatar ao Diretor, que se responsabilizaria em aplicá-las;

⁶⁴ Nas fontes pesquisadas, não encontramos dados que nos permitam afirmar que alguma ex-aluna tornou-se professora no período sobre o qual escrevemos neste Item.

⁶⁵ Ver: Regimento de 18/12/1854, Capítulo VI, Anexo II, apresenta poucos e de forma muito abrangente os deveres dos professores, disponível, na íntegra, no endereço eletrônico:< <http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854-pronto/decisoes1854pdf21-.pdf> > Acesso em 14 de julho de 2016; Regulamento de 17/05/1890, Capítulo VII, Anexo IV e o de 16/11/1911, Anexo V apresenta de forma clara e detalhada os deveres do professor.

⁶⁶ Ver: Regimento de 18/12/1854, Capítulo II, Artigo 3º, IV, Anexo II, disponível, na íntegra, no endereço eletrônico:< <http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854-pronto/decisoes1854pdf21-.pdf> > Acesso em 14 de julho de 2016; Regimento de 16/11/1911, Capítulo VIII, Artigo 70, IV, Anexo V < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1968455/pg-10-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-11-1911/pdfView> >. Acesso em 4 de julho de 2016.

apresentar trimestralmente ao Diretor uma relação como o nome do aluno, sobre seu comportamento, aplicação e aproveitamento.

Esses cargos – Ditante-Copista, Aspirante ao Magistério, Repetidor e Professor – desempenhavam suas funções no Curso Literário. Passemos agora a falar dos cargos exercidos no Curso Prático Profissional: Operários, Contramestres e Mestres.

O Curso Prático Profissional não era dividido em outros cursos – mas ministrado “[...] gradual e sucessivamente pelos oito anos do Curso Literário” – e, nele, não havia uma preocupação acadêmica: os alunos eram ali formados com o objetivo de obter meios de subsistência após a saída do Instituto, o que raramente acontecia, uma vez que a instituição dispunha de estratégias para manter o aluno dentro do Colégio o maior tempo possível⁶⁷, reafirmando o vínculo e a dependência expostos acima. Os artigos 20 e 21 do Regimento de 1890⁶⁸ estabelecem que:

art. 20 – O curso prático-profissional compreenderá as seguintes matérias: - estudo completo de música vocal e instrumental, inclusive o estudo de órgãos e harmônio; arte tipografia no sistema de pontos e no sistema ordinário; arte de encadernação; todos os trabalhos de agulha que atualmente se ensinam às alunas; ginástica apropriada aos cegos de ambos os sexos.

art. 21 – Devendo este curso compreender o ensino do maior número possível de trabalhos, artes, industrias e ofícios que são ou venham a ser de reconhecida utilidade para os cegos, e próprios a facilitar-lhes recursos de que possam viver; ou, ao menos, ganhar uma parte de sua subsistência, tornando-os assim úteis a si, às suas famílias e à sociedade, deverá ser ampliado, criando-se oficinas, em que se ensinem diversos ofícios, tais como: - de torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, todos os trabalhos de cordoaria, fabrico de escovas de diversas espécies, esteiras, tapetes, cestas, etc., etc., à medida que esta Instituição for adquirindo o desenvolvimento exigidos pelos seus fins humanitários.

⁶⁷ Maiores detalhes, ver: Regulamento de 12/09/1854, Capítulo Último – Disposições Gerais, Anexo I, disponível, na íntegra no endereço eletrônico: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 14 de julho de 2016; Regimento de 17/05/1890, Capítulo V - Dos Exames e Prêmios, Anexo IV, disponível, na íntegra, no endereço eletrônico: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 14 de julho de 2016; Regimento de 16/11/1911, Capítulo III – Dos Alunos, Anexo V < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1968455/pg-10-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-11-1911/pdfView> >. Acesso em 4 de julho de 2016.

⁶⁸ Maiores detalhes, ver: Regulamento de 12/09/1854, Capítulo IV – Das matérias do ensino, dos exames e prêmios, Anexo I; Regimento de 18/12/1854, Capítulo XII – Dos ensinos e exames, Anexo II; Regimento de 16/11/1911, Capítulo II – Do ensino – artigos 15, 16, Anexo V.

O artigo 39 desse mesmo Regimento estabelece que a única condição para fazer parte desse Curso – inicialmente como Operários⁶⁹ – era que o aluno revelasse “aptidão e vocação”, ou seja, não havia a exigência de ter tido destaque em sua vida estudantil. O próprio nome do Curso – Prático Profissional – nos dá a dimensão de quem poderia estar nas oficinas como alunos: aqueles que, por vários motivos, não conseguiram avançar nos estudos. Assim, tinham duas alternativas: seguir a “carreira docente” dentro das oficinas ou habilitar-se, ali, para exercer algum ofício ou atividade que lhes possibilitasse meios de subsistência, no caso de saída do Instituto.

Os Operários⁷⁰ eram aqueles alunos que terminavam o curso no IBC e mostravam-se aptos e com vocação “[...] para um ou mais ramos de estudos do ensino profissional e prático”. Os Contramestres e Mestres eram os operários que iam ascendendo, após certo tempo de aprendizado e estudo dentro das oficinas.

Operários, Contramestres e Mestres⁷¹ deveriam apresentar-se nas oficinas em aulas, dias, horários – inclusive em momentos especiais, definidos pelo diretor - devendo permanecer até a conclusão dos trabalhos e lições. Exerciam os mesmo direitos que os professores, bem como estavam subordinados ao Diretor, e suas incumbências também se assemelhavam às dos professores. Havia uma hierarquia entre os docentes para o bom andamento dos trabalhos e do ensino nas oficinas: os Operários subordinavam-se aos Contramestres e estes aos Mestres.

Observamos que a “carreira docente” organizava-se nos Regimentos que se estruturavam cada vez mais, à medida que o IBC adquiria representatividade social nos serviços que prestava às pessoas com deficiência visual e que, apesar de o Regimento de 17 de maio de 1890 apresentar essa “carreira” que à primeira vista nos dá ideia de ter sido operada de maneira natural dentro do IBC, verificamos que em alguns casos não havia condições de uma passagem direta do aluno para a docência. Algumas vezes, pelo ritmo do aluno, dentro do Colégio; outras vezes, conforme referido por Zeni (2005, p.125), pela própria estrutura administrativa, com dificuldades orçamentárias, o que

⁶⁹ Dos seis sujeitos depoentes entrevistados para esta dissertação quatro relataram que os alunos e professores das oficinas – Curso Prático Profissional - eram os alunos que não conseguiam avançar academicamente no Curso Literário.

⁷⁰ Não encontrei qualquer referência sobre as atribuições do cargo de operário nos Regimentos / Regulamentos analisados.

⁷¹ Havia outras funções, mas aqui limito minha exposição a essas três.

impossibilitava a conclusão dos estudos pelos alunos em tempo hábil, dificultando, assim, que o ex-aluno se tornasse professor logo após o final do curso.

A partir também desse Regimento, alguns cargos começaram a ser nomeados, uns “por decreto do Governo da Republica” (Repetidores) e outros “por portaria do Ministro, sobre proposta do diretor” (mestres, Ditante-Copista, aspirante ao magistério)⁷², e outros somente por concurso, com declaração das matérias de cada cadeira à abertura do certame. Se o concurso fosse somente entre os Repetidores cegos – para vaga de professor – ou entre aspirantes ao magistério – para vaga de Repetidor – não haveria necessidade de prazo para inscrição no concurso, começando o mesmo “dentro de oito dias, logo depois de verificada a vaga do lugar” (Art. 237, Regimento de 17/05/1890). Mas caso houvesse necessidade de abrir inscrição para pessoas de fora da instituição, por não haver candidatos habilitados internamente, essas teriam de se submeter a todos os requisitos de um concurso: prazo, matérias, provas e condições, destinadas para o público deficiente visual, no caso de ser concurso interno entre Repetidores e Aspirantes ao Magistério e exigir “capacidade profissional” (Art. 238, Regimento de 17/05/1890).

No Regimento de 16 de novembro de 1911, continuamos a ver cargos nomeados “por decreto do Governo da Republica” (professores), “por portaria do Ministro” (Repetidores, Mestres, Ditante-Copista,)⁷³ de “nomeação do diretor” (Aspirantes ao Magistério) e outros somente por concurso. Nesse Regimento, já havia a previsão de vagas para o Curso de Ciências e Letras, e a única forma de ingresso para Professor era por concurso. Mas, nesse documento, não há nenhum artigo ratificando que devem ser somente pessoas deficientes visuais ou que devem ao menos ter alguma capacidade profissional, como o Regimento de 1890 apresenta.

O Regimento de 03 de dezembro de 1943⁷⁴ é um marco, pois além de não apresentar mais a “carreira-docente”, e de ter claro o objetivo de encerrar o ciclo “de aluno a professor”, passa a receber alunos com baixa-visão – e professores videntes para esses alunos – em seu corpo administrativo e órgãos estruturados, com funções

⁷² Aqui há outros cargos, mas apresentamos somente os da “carreira-docente”.

⁷³ Aqui há outros cargos, mas apresentamos somente os da “carreira-docente”.

⁷⁴ Exploramos a passagem de ex-aluno a professor até o Regimento de 1943, pelo fato de este ser completamente diferente dos anteriores.

definidas e interligadas entre si, com o objetivo de fazer funcionar o IBC de uma forma menos fechada em si.

No entanto, Araújo (1993) argumenta que, na prática, nada mudou, pois:

Embora o corpo docente do IBC desde 1943 admitisse em seu quadro um maior número de professores videntes, em função da matrícula de alunos com visão reduzida, os concursos públicos realizados em 1958 e 1960 tiveram como objetivo regularizar a situação de interinidade daqueles que ali exerciam o magistério, na sua grande maioria professores cegos, e conferir oportunidade a seus ex-alunos cegos o ingresso no quadro do corpo docente do IBC, respectivamente (ARAÚJO, 1993, p. 81)

Percebemos, assim, a perpetuação de práticas paternalistas, de favorecimento, de tutela e não rompimento do aluno com a Instituição, reforçadas por políticas educacionais que não reconheceram os cursos do IBC como profissionalizantes, e nem davam aos egressos do Instituto a chance de galgar alguma colocação no mercado de trabalho, favorecendo seu retorno para a mesma Instituição que os escolarizou.

2.2 CRONOLOGIA⁷⁵ DAS NORMAS E MUDANÇAS DE NOME DO INSTITUTO: UMA TRAJETÓRIA MARCADA POR REGIMENTOS

Neste tópico, procuraremos mostrar que o Instituto Benjamin Constant teve sua história cronologicamente orientada por seus Regimentos.

Os dois primeiros documentos escritos são o Regulamento de 12 de setembro de 1854 e o Regimento de 18 de dezembro do mesmo ano, 1854 que, com muitas semelhanças, têm como finalidade organizar o novo estabelecimento de ensino que acabava de ser criado.

Acima de tudo, após a leitura de ambos, percebemos que, apesar de o Império ter feito uma escolha importante ao inaugurar o Instituto, talvez existisse incerteza quanto a essa decisão, uma vez que os documentos acima não deixam claro se o Governo, de fato, estava disposto a investir na educação de pessoas cegas. Além disso, ao final da análise, também não encontramos informações que justificassem a existência de dois documentos tão semelhantes e tão próximos – setembro e dezembro de 1854 –, que objetivamente diferem muito pouco e que estariam passíveis de ser unificados; fato que, inclusive, ocorre na elaboração de um novo Regimento.

Outro documento, de 1889⁷⁶, já na República, tem uma função bastante clara: colocar por terra qualquer lembrança de que essa iniciativa tivesse sido liderada pelo Império. Portanto, uma de suas funções é alterar o nome do colégio, até então *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, que passa a se denominar *Instituto dos Meninos Cegos*.

⁷⁵ O Instituto Benjamin Constant apresenta em sua Cronologia de Normas quatorze documentos: Regulamento Provisório de 12/09/1854 (Decreto nº 1428); Regimento Provisório de 18/12/1854 (nº 242, aviso de 18 de dezembro de 1854); Regulamento de 17/05/1890 (Decreto nº 408); Regimento de 16/11/1911; Regimento Interno de 03/12/1943 (Decreto nº 14165); Regimento Interno de 25/11/1953 (Decreto nº 34700); Decreto 72425 de 03/06/1973 (Criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP - IBC como órgão do CENESP); Regimento Interno de 29/10/1975 (Portaria Ministerial nº 547); Regimento Interno CENESP de 15/12/1981 (Portaria nº 696); Regimento Interno de 29/01/1982 (Portaria/CENESP nº 09); Decreto 93613 de 21/11/1986 (o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial - SEESPE. Assegura “autonomia limitada” ao IBC); Regimento Interno de 05/08/1987 (Portaria Ministerial nº 447); Regimento Interno de 15/03/1994 (Portaria MEC nº 398); Regimento Interno de 13/09/1996 (Portaria nº 942); Regimento Interno de 17/04/1998 (Portaria nº 325). Para esta pesquisa utilizei trechos do Regulamento e Regimento de 1854 e do Regimento de 1890. Destacamos que: a) o Decreto de 1973 que criou o CENESP condicionou o IBC como um de seus órgãos; b) o Decreto de 1986 que transformou o CENESP em SEESPE passou a assegurar “autonomia limitada” ao Instituto Benjamin Constant; c) o Regimento de 1996 passou a nomear o IBC como Centro de Referência Nacional na Área da Deficiência Visual (com o objetivo de subsidiar e formular a Política Nacional de Educação Especial na Área da Deficiência Visual); d) o Regimento vigente é do ano de 1998.

⁷⁶ Decreto nº 9, de 21 de novembro de 1889.

Em maio de 1890⁷⁷, é aprovado o novo Regimento, que altera novamente o nome do Instituto para *Instituto Nacional dos Cegos*. Finalmente, temos, em 24 de janeiro de 1891, outro documento modificando o nome da instituição para *Instituto Benjamin Constant*, por meio do Decreto n. 1.320, numa clara homenagem ao líder republicano que tanto acreditou nesse tipo de escola.

Segundo os argumentos do próprio documento, a mudança do nome se deve a “...honras e homenagens à memória do eminente cidadão o general de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães” (*idem*, p.01, 1891), e que

Considerando que esses assinalados serviços, quer concernentes á causa da difusão do ensino e da melhoria da educação nacional, quer referentes á propaganda da grandiosa reforma política que trouxe a reconstituição do país sob a forma republicana, quer finalmente relativos à ordem administrativa pela reorganização patriótica e criteriosamente empreendida dos diversos ramos de serviço que sob sua ilustre e solícita direção teve aquele grande cidadão, ao passo que dele são gloria e lustre, constituem preciosíssimo patrimônio nacional, por ele criado (*idem*, p.01-02, 1891)

Enfim, acreditamos que essa alteração do nome não apenas presta homenagens a um líder republicano, mas aos próprios valores que a nação passa a defender por meio dos princípios republicanos e que o IBC passa a representar.

No ano de 1943, é produzido um novo Regimento Interno – Decreto 14.165, de 3 de dezembro – que vem “acompanhado” de um Regime Escolar que estabelecia normas internas de conduta para alunos⁷⁸. Esse documento traz consigo uma grande inovação: mostra um “novo” Instituto Benjamin Constant. Em primeiro lugar, pelo fato de ampliar o seu público escolar, iniciando o atendimento a pessoas com baixa visão (usava-se, à época, o termo *amblíopes*) e, em segundo, por trazer novos objetivos, organizados em seções e, principalmente, por ter inaugurado o regime de externato.

Assim, com o advento do externato, o Instituto alinha-se às mudanças educacionais, políticas e sociais motivadas pelas Leis Orgânicas do Ministro da Educação Gustavo Capanema, que, no governo de Getúlio Vargas, passam a enxergar na educação um caminho para a modernização do país. Entretanto, com base em Freitag (1986 *apud* Araújo, 1993), Araújo defende que, para o IBC, essa Lei não trouxe muitos

⁷⁷ Decreto nº 408, de 17 de maio de 1890.

⁷⁸ Decreto 14.166 de 03/12/1943.

benefícios. Segundo a autora, apesar da criação do externato, três fatores contribuíram para torná-lo “um beco sem saída para seus alunos” (ARAÚJO, 1993, p, 45).

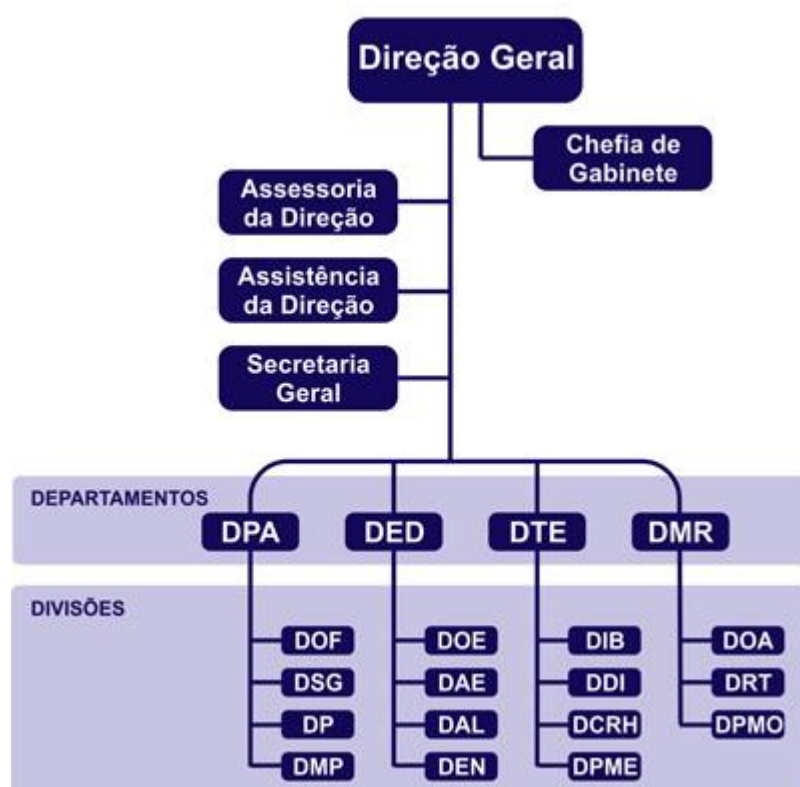
O primeiro fator foi a falta de apoio do Governo Federal para que suas atividades manuais pudessem ser reconhecidas como cursos profissionalizantes passíveis de certificação legal. O segundo foi o fim, oficial, do “empreguismo” – prática realizada desde a fundação do IBC em 1854, que dava ao ex-aluno a chance para chegar a condição de professor, sem a necessidade de prestar concurso público. E o último fator foi o não reconhecimento, oficial, do certificado de conclusão de curso do Instituto⁷⁹, inviabilizando o acesso de seus alunos ao ensino superior⁸⁰.

Já na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) elabora um novo Regimento Interno para o Instituto – Portaria 942, de 13 de setembro de 1996. Dessa feita, definindo o Instituto como Centro de Referência Nacional na Área da Deficiência Visual. Além disso, também é criado um Organograma para a instituição que, reproduzido a seguir, especifica detalhadamente as atribuições de Departamentos e Divisões subordinados à Direção Geral.

⁷⁹ Curso com duração de oito anos, atual Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

⁸⁰ Solução que veio algum tempo depois com a Portaria Ministerial nº 385, de 08 de junho de 1946. Mas que, segundo Araújo (1993), na prática não operou mudanças, pois os alunos do IBC só puderam ingressar no Curso Clássico, atual Ensino Médio e prosseguir os estudos “graças à aquiescência da Professora Estefânia Helmond, Diretora do Colégio Mallet Soares, no Rio de Janeiro, que abriu as portas de seu colégio” para os alunos do Instituto (Lemos, 1981 apud Araújo, *idem*).

Figura 1 – Organograma do Instituto Benjamin Constant⁸¹



Finalmente, em 1998 é criado outro Regimento Interno – Portaria 325, de 17 de abril de 1998 – que, inclusive, ainda se encontra vigente. Difere em pequenos detalhes do de 1996, pelo fato de em alguns de seus itens não ficar tão enfatizada a atividade escolar da instituição, e sim a de difusora e formadora do conhecimento na área da deficiência visual, uma vez que a política nacional de educação especial que se veio construindo desde aquela época até hoje prima pela inclusão das pessoas com deficiência em escolas da rede regular de ensino e o IBC, assim, passa a ser visto por muitos como espaço segregado, que precisa redefinir seus objetivos.

Tanto que, em 2011, com base nesse entendimento, houve ameaça de encerramento das atividades escolares tanto do IBC quanto do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a partir de uma manifestação da então Diretora de Políticas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do MEC, ela mesma cega. No entanto, a partir de ampla mobilização dos

⁸¹ Disponível no portal do Instituto <www.ibc.gov.br> Acesso em 12 de maio de 2016.

interessados e de outros segmentos da sociedade – professores, pesquisadores, imprensa, senadores e deputados, entre outros – tal ameaça não se concretizou.

E, portanto, em 2009/2010 é elaborado um novo Regimento Interno, mas por conta dessa questão escolar ainda estar enfatizada no texto, o MEC não o aprovou, solicitando ajustes em relação ao que prevê a atual política nacional de educação voltada para as pessoas com necessidades especiais, que defende que os Centros de Referência como o IBC deveriam atuar no apoio especializado ao aluno matriculado em escolas comuns da rede regular e não mais como espaços de escolarização e muito menos com regime de semi-internato, como ainda se dá, atualmente, no Instituto.

2.3 O IBC HOJE: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE PRÓPRIA

Já distante de seu modelo inspirador, pensamos que a grande transformação na história do IBC e que retrata muito bem sua atualidade foi a adoção do regime de externato em 1943, modificando sua estrutura administrativa e comportamental de forma significativa, uma vez que, por meio dos alunos externos, começaram a chegar informações do “mundo de fora” para aqueles que ali viviam internos. E, se antes não “viviam presos” – é bom que se enfatize isso – não desfrutavam, de todo modo, de livre trânsito, e deviam satisfações de seus “movimentos” dentro e, sobretudo, fora da instituição.

Inclusive uma das depoentes, a mais jovem, que estudou no IBC na década de 1973 a 1983 relatou-nos que, ao ganhar seu direito a uma das saídas, não soube o que fazer com essa “liberdade”. Assim, como não tinha ideia do que fazer, decidiu apanhar goiaba na casa vizinha ao IBC. Enfim, esse exemplo singelo nos mostra que se os alunos desejavam sentir-se livres, também não sabiam exatamente o que fazer com esse direito. Além disso, sugere que talvez não houvesse muitas condições de sair das cercanias do colégio, mas apenas de pular seu muro – como a depoente, que foi pega, num instante depois, por um inspetor que a levou de volta para o Instituto.

Outro depoente, mais jovem, na condição de aluno externo – que não está nesta pesquisa, mas que julgo oportuno relatar – disse-me que eles, os externos, eram vistos com admiração, pois iam e vinham todos os dias, representando assim o mundo para além dos limites “benjaminianos”.

Enfim, a introdução do externato pressupõe duas considerações importantes: a) o sentimento de liberdade que passar a imperar no Instituto, à medida que os muros do IBC abrem-se um pouco mais para o ir e vir que ocorre na cidade, inclusive, permitindo que os próprios internos respirem com mais frequência e facilidade os ares que sopram além de seus portões; b) o conceito de educação de cegos é redefinido com a criação do externato, pois se antes se acreditava que precisariam de um primeiro momento de isolamento – conferido pelo internato –, a partir do Regulamento da década de 1943, entende-se que a criança ou jovem cega não precisa dessa separação para se educar.

Além disso, se tudo o mais – a entrada, a escolarização e a rotina escolar – sofreu alguma alteração, o retorno do ex-aluno na condição de docente é um fato que permaneceu e que, inclusive, se mantém na atualidade.

2.3.1 A ENTRADA

Toda a parte escolar – da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, 1º ao 9º ano – do IBC hoje em dia é orientada pelas designações do Departamento de Educação (DED) e suas respectivas Divisões, que se firmam com intuito de cumprir com os objetivos de uma escola que tem como pressuposto atender alunos cegos e de baixa visão. Percebo aí a manutenção do assistencialismo? Ou o alargamento da visão escolar, já que se acredita ser responsabilidade da escola cumprir com essa tarefa enquanto direito do aluno?

Nos dias de hoje, como em outro colégio qualquer, a matrícula de um aluno no Instituto é feita por meio do comparecimento prévio do responsável e do aluno na Secretaria Escolar, geralmente no mês de novembro. Entretanto, como se trata de uma escola para um público específico, possui certos procedimentos diferenciados, como veremos a seguir.

Em seguida, o aluno passa por um oftalmologista, que deve atestar sua condição visual, indicando se é caso para o IBC ou não. Em caso afirmativo, o aluno é encaminhado para avaliação psicológica e anamnese com orientadora educacional, momento em que se define – a priori – o regime em que ficará no IBC e a turma em que será inserido.

Dependendo de sua condição de desenvolvimento, além da visual, o aluno passará por uma avaliação em Programas de Atendimento dentro do IBC voltados para aqueles que possuem outras necessidades associadas, como autismo, paralisia cerebral, ou simplesmente déficit cognitivo, impossibilitando ou dificultando sua entrada imediata em turmas que possuem alunos que são apenas deficientes da visão.

Caso o aluno apresente deficiência visual e venha de outra escola para o 2º ano do Ensino Fundamental, será submetido a uma prova de nivelamento – realizada no ano seguinte, com o retorno dos professores – para avaliar seus conhecimentos prévios. A depender do resultado, é incluído em alguma classe mais próxima do resultado obtido – mas, quase sempre, esse aluno fica na série para a qual veio transferido.

Nesse meio tempo, mesmo sem que o aluno tenha sido avaliado quanto a sua condição de desenvolvimento e nivelamento, ele(a) ou seu(sua) responsável deve retornar à Secretaria para obter informações acerca dos documentos pessoais e exames necessários para a segunda etapa da matrícula, geralmente em dezembro. E deve ali retornar para a entrega de documentos e continuação do procedimento. É, assim, encaminhado(a) ao Serviço Social, onde passará por entrevista. Em seguida, vai ao Clínico e ao Setor de Nutrição, com resultados dos exames solicitados.

Depois de concluídas essas avaliações, nos Programas de Atendimento e de nivelamento, o aluno (a) ou seu (sua) responsável é reencaminhado (a) para a Secretaria Escolar, local de origem do procedimento de matrícula, de posse de toda a documentação obtida nos setores pelos quais passou.

A matrícula⁸² é, então, considerada concluída com a entrega da documentação preenchida por parte de todos os segmentos pelos quais o aluno passou, bem como o resultado das avaliações dos Programas e do Nivelamento.

No ano de 2015, o IBC contou com um total de 353 alunos na escola, assim distribuídos:

⁸²Para o ano de 2016, houve modificações no processo de matrícula, mas por se encontrar em fase de ajuste e passível de alterações, julgamos por bem não incluir no corpo do texto. Informações sobre procedimentos de matrícula foram obtidas com a Auxiliar Administrativa que trabalha na Secretaria Escolar do Instituto Benjamin Constant.

Quadro 2 – Total de alunos matriculados em 2015

Regime	Número de alunos
Semi-internato	75
Externato	278
Total	353

Quadro 3 – Número de alunos por Programa/etapa de ensino

Programas e etapas de ensino	Número de alunos
Programa Educacional Alternativo (PREA)	25
Estimulação Precoce	64
Educação Infantil	31
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	142
Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos)	89
<i>Bolsistas</i>	2
Total	353

1º ano – 37 (02 semi-internos e 35 externos)⁸³

1ª Fase (2º ao 5º ano) – 105 (37 semi-internos e 68 externos)

2ª Fase (6º ao 9º ano) – 89 (34 semi-internos e 55 externos)

A categoria *Bolsista* não corresponde a programa ou etapa de ensino, até porque diz respeito ao Ensino Médio, uma etapa que o IBC não oferta. No entanto, os dois semi-internos que figuram nessa categoria são computados pela Secretaria Escolar no cálculo da matrícula, mesmo não sendo alunos do Instituto. Ambos cursam Ensino Médio⁸⁴, com matrícula ativa no Colégio Pedro II, para onde egressos do IBC têm sido

⁸³ A Auxiliar Administrativa que atua na Secretaria Escolar do IBC contabiliza dados relativos ao 1º ano do Ensino Fundamental separadamente do 2º ano em diante. Perguntada sobre o motivo, não soube explicar. Indiciamos que tal prática pode estar relacionada à persistência de um tratamento diferenciado dado à antiga Classe de Alfabetização (CA).

⁸⁴ Em discurso proferido no ato de inauguração de um Complexo Escolar, em 4 de maio de 2012, a então Diretora do Colégio Pedro II, Vera Maria Ferreira Rodrigues afirmou: “Há mais de duas décadas, antecipamo-nos à inclusão, estabelecendo convênio com o Instituto Benjamin Constant, pelo qual alunos oriundos dessa modelar instituição e por ela selecionados, são encaminhados para cursar o Ensino Médio na Unidade Escolar São Cristóvão III”. Fonte: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/98-atos-administrativos/comunicacaodestaques/destaques2012/192-discurso-da-professora-vera-maria-ferreira-rodrigues,-diretora-geral-do-col%C3%A9gio-pedro-ii.html>> Acesso em 12 de maio de 2016.

encaminhados com base em convênio interinstitucional firmado na década de 1980. Pelo regime de Bolsa, esses sujeitos têm direito a hospedagem e alimentação no IBC.

2.3.2 A ESCOLARIZAÇÃO

O IBC obedece à mesma regra estabelecida para os demais estabelecimentos de ensino que se dividem em dois segmentos: Primeiro (1º ao 5º ano) e Segundo (6º ao 9º ano), também chamados, ali, de Primeira e Segunda Fases.

As aulas, tanto em um quanto em outro segmento, são ministradas no período da manhã, com início às 8h00 e término às 11h40. No Primeiro Segmento, vão até às 11h40 todos os dias e, no Segundo, em dois dias na semana, vão até às 15h00, com intervalo para almoço.

No entanto, existem particularidades em cada segmento que se dão por conta de alguns fatores, tais como: idade, condição visual, nível de aprendizado, regime em que o aluno se acha na Instituição (semi-internato ou externato).

Quanto à avaliação, os alunos são avaliados bimestralmente pelo professor regente e, ao final do ano, com uma prova de encerramento – este ano, em decorrência das Olimpíadas, as provas serão aplicadas trimestralmente. Mas, de acordo com a coordenadora pedagógica da Primeira Fase, um novo currículo está em construção, visando contemplar as necessidades dos alunos e possibilitar “avaliações alternativas” para aqueles alunos que as demandem. Por exemplo, se um aluno só consegue demonstrar de forma oral seu conhecimento, o professor da turma o avaliará a partir daí.

Sobre a avaliação dos alunos, o coordenador da Segunda Fase expressou a mesma abordagem da coordenadora da Primeira. Ou seja, há flexibilidade nas formas de avaliar, podendo ser consideradas apresentações musicais, feiras pedagógicas, etc.

No Primeiro Segmento, somente os alunos cegos utilizam livro didáticos (em Braille); os de baixa visão ainda esperam pela chegada do livro em letras ampliadas⁸⁵. No Segundo Segmento, não há uso de livro, mas de apostilas elaboradas pelos professores.

Portanto, obedecendo às regras do MEC, a escolarização é fundamentada na seriação, avaliando-se a retenção do aluno por frequência e nota, à exceção do primeiro

⁸⁵ Informação obtida no início do ano letivo de 2016

ano do Primeiro Segmento, em que as crianças não ficam retidas. No Segundo Segmento, também ocorre um tipo de avaliação de caso individual em que o aluno que ficou retido por apenas uma disciplina tem submetido seu caso ao Conselho de Classe (COC) e, caso se chegue à conclusão de que ele pode ser promovido à série seguinte, isso acontece, devendo o aluno comprometer-se a assistir, no ano seguinte, às aulas daquela disciplina em que ficou reprovado, sem, no entanto, precisar fazer novos exames daquela matéria.

2.3.3 A ROTINA

A rotina pressupõe a organização de um tempo escolar bastante intenso, já que o IBC proporciona aos seus alunos uma variedade de atividades escolares.

Na parte da tarde, tanto o Primeiro quanto o Segundo Segmentos têm oficinas, esportes ou estudo dirigido (aulas de reforço).

O Primeiro Segmento dispõe das atividades: estudo dirigido (agendados pelos professores regentes da turma); Projeto Cinema; Brinquedoteca; Braille⁸⁶; Soroban⁸⁷; esportes da escolinha de educação física (judô, *goalball*⁸⁸, natação, futebol de 5⁸⁹ e atletismo). Além disso, há atendimentos em musicoterapia e fonoaudiologia. Pela manhã, têm também no currículo comum aulas de música, teatro, educação física, biblioteca e informática.

O Segundo Segmento também dispõe de assistência no contraturno (reforço) e das oficinas de: Braille; Soroban; Matemática e Origami; Teatro e algumas sazonais – oferta variável, pois dependem de calendários escolares. No esporte, existem as atividades da escolinha de educação física, citadas acima, com a possibilidade de que os alunos se tornem atletas da instituição, com direito a bolsa, que possibilita hospedagem, alimentação e uniforme.

Como já explicitamos anteriormente, o IBC possui dois tipos de regime: a) internato: atualmente, é chamado de semi-internato, uma vez que os alunos vão na sexta-feira, logo após o almoço, para suas casas e retornam para a escola na segunda-

⁸⁶ Combinação de pontos em relevo utilizada para escrita e leitura de deficientes visuais.

⁸⁷ Espécie de ábaco adaptado para cálculos matemáticos para pessoas deficientes visuais.

⁸⁸ Golbol, em português; no IBC, ainda se usa o nome desse esporte em inglês.

⁸⁹ Jogo de futebol adaptado para ser realizado por pessoas com deficiência visual.

feira de manhã; b) externato: alunos vão e vêm todos os dias para aulas e demais atividades, permanecendo em horário conforme programação e necessidade definidas pelo professor regente⁹⁰.

Pelos dados coletados com professores e coordenados, supomos que os horários atualmente são cumpridos em função do que é realizado na parte da manhã e da tarde, com suas respectivas subdivisões.

Não há separação entre meninos e meninas com relação ao convívio diário, apenas entre maiores e menores, ficando os menores – do Jardim de Infância – em área totalmente isolada. No dormitório, também existe separação de gênero e estatura, com cada inspetor acompanhando seu grupo de responsabilidade, inclusive nos plantões noturnos.

2.3.4 O EX-ALUNO QUE SE TORNA PROFESSOR

Este item será tratado com mais cuidado no capítulo III, mas adiantamos que essa passagem – de aluno a professor – continua se dando também entre os professores mais jovens, que inclusive foram alunos dos sujeitos depoentes desta pesquisa.

Explicamos os possíveis indiciamentos para esse fenômeno no capítulo seguinte, a partir dos vários espaços de socialização – familiar, social e, principalmente, escolar – que teriam agido de forma significativa na decisão dos sujeitos de retornar como professores para o mesmo educandário em que foram alunos e na força do programa institucional ao qual foram submetidos (DUBET & MARTUCCELLI, 1997; DUBAR 1998, 1997; DUBET, 2006).

⁹⁰O aluno do externato, em geral, fica até às 14-15 horas no Instituto, em dias fixados – para estudo dirigido (reforço), oficinas e prática desportiva na escolinha de educação física. Aqueles que não precisam de reforço ou não fazem nenhuma atividade à tarde vão embora logo após o almoço, às 11h40. Existem também alunos que são atletas e treinam em dias e horários combinados com seus técnicos.

CAPÍTULO III: OS EFEITOS DE UMA MEMÓRIA QUE MONUMENTALIZA

*Alguém deve rever, escrever e assinar os autos do Passado
antes que o tempo passe tudo a raso [...]
CORA CORALINA, 1965⁹¹*

Pretendemos, neste terceiro e último capítulo, abordar os efeitos da memória sobre os seis docentes entrevistados, outrora alunos do Instituto Benjamim Constant. O que relembram de sua época como estudantes? Fatos individuais? Coletivos? Como evocam essas lembranças a partir das entrevistas?

Discorreremos ainda a respeito do apoio familiar – aspecto preponderante para aqueles que se tornaram, mais tarde, professores do próprio IBC – que os então alunos cegos tiveram para seguir seu caminho rumo à escolarização. Como se percebiam na condição de alunos? E como percebem o aluno de hoje na condição de professores do IBC?

Como viam seus professores? E o que dizem de seus colegas professores?

Por fim, também perguntamos: qual a visão que possuíam do Instituto enquanto alunos? Espaço monumental? Representativo de bons anos “que não voltam mais”? Ou simplesmente um lugar que os escolarizou e que também serviu e/ou tem servido para desempenharem suas atividades profissionais?

Enfim, essas são as perguntas que direcionam a feitura deste capítulo e que procuraremos responder ao analisar tanto as entrevistas quanto os documentos selecionados para este estudo.

3.1 PRÓS E CONTRAS NO ACESSO À DOCUMENTAÇÃO

Na condição de professora da educação especial há vinte anos, especificamente trabalhando com pessoas deficientes da visão e surdocegas, e com o propósito de pesquisar o tema objeto desta dissertação de mestrado definido há pelo menos seis anos, podemos dizer que houve facilidade de acesso à documentação e aos sujeitos entrevistados. Pelo fato de convivermos com os professores diariamente, de certa forma já vínhamos “fazendo minha pesquisa”, pois sempre conversávamos com eles, tentando

⁹¹ Trecho "Ao leitor", epígrafe do livro *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1965.

descobrir o motivo de seus retornos, como docentes, ao mesmo local que os escolarizou. Então, quando fomos realizar as entrevistas, foi um momento muito confortável.

Quando iniciamos a busca pela documentação, nosso primeiro pensamento foi ir ao Museu que o IBC possui, achando que encontraríamos relatórios de antigos diretores, diários de professores, fotos, etc., mas, para nossa surpresa, o Museu estava fechado para obras e a pessoa responsável, que inclusive guarda as chaves, só poderia nos deixar entrar com a autorização da direção. Buscamos essa autorização, mas infelizmente não houve como pesquisar no Museu, pois segundo informações, o local estava muito “desarrumado” e não iria nos ajudar em nada procurar qualquer documento lá.

Então, procuramos os responsáveis pelo arquivo morto, ou equivalente, na tentativa de achar diários antigos de professores, ou qualquer fonte documental que pudesse nos ajudar no acesso à história dos sujeitos como alunos e na do próprio IBC. Também não obtivemos sucesso, uma vez que há tantas informações sobre os possíveis lugares onde possam estar tais documentos, que chegamos a pensar se eles ainda existem. Depois de muitas e infrutíferas tentativas, minha orientadora e eu chegamos ao acordo de que seria melhor ir à Secretaria Escolar – buscar as fichas escolares dos ex-alunos – e ao Departamento de Pessoal – buscar as fichas funcionais dos professores.

Nesses locais, não houve qualquer problema: fomos bem recebidas pelos colegas técnicos administrativos, responsáveis pela documentação, que consistia nas fichas funcionais e escolares dos sujeitos pesquisados. Destaco a receptividade do pessoal da Divisão de Pessoal, local onde ficam as fichas funcionais dos professores, e duas pessoas da Secretaria Escolar: Aline Falcão e senhor Wilson (sobrenome), responsáveis pelas fichas escolares dos sujeitos pesquisados enquanto alunos do IBC.

Na Divisão de Pessoal, como podemos observar na Fotografia 6, abaixo, as fichas funcionais estão bem armazenadas, em armários de alumínio novos, conservados, em pastas individuais, com plásticos separando cada sessão correspondente à vida funcional do servidor: Ficha Cadastral, Dados Pessoais e Documentação; Dependentes; Dados Funcionais; Cargos Comissionados; Afastamento; Progressão Funcional; Processos; Diversos. Nessas pastas, pudemos obter informações valiosas como: ano de entrada através de concurso público no IBC; outros locais em que tenha trabalhado; cursos realizados até hoje (como participante, ouvinte ou ministrante); cursos em nível de graduação e pós-graduação; licenças que tiraram e por quais

motivos; e trabalho no IBC, enfim, uma valiosa fonte de informações, que muito nos ajudou no entendimento dos sujeitos pesquisados e na produção do texto deste trabalho.

Fotografia 6: Arquivo da Divisão de Pessoal (pastas)



Fonte: Divisão de Pessoal do Instituto Benjamin Constant.
Foto: Cristiane Vales Maciel

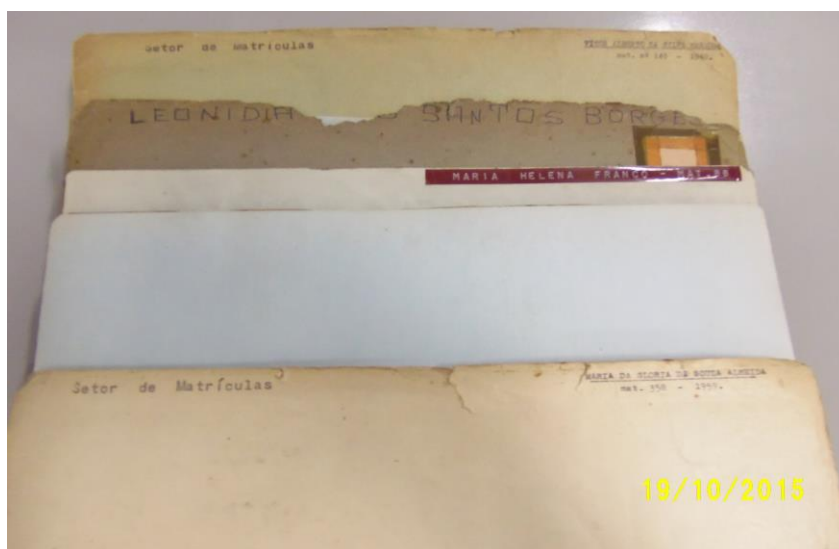
Na Secretária Escolar, infelizmente as fichas escolares estão em péssimas condições de armazenamento, como nos mostra a Fotografia 7, abaixo. Os armários que as guardam estão enferrujados, as pastas que contêm as fichas e estas também estão condições de avançada deterioração, conforme fotos 8 e 9. Com isso, as fichas praticamente se desfazem ao toque das mãos. Para manuseá-las, tivemos que ter um cuidado excessivo, com receio de danificá-las mais do que já estão. No entanto, as fichas estão organizadas e guardam uma cronologia indicando cuidado da instituição com o registro da passagem do aluno, desde sua entrada no colégio: os exames médicos que devia realizar dentro do IBC ou fora dele; a matrícula ano após ano (se era interno ou externo), quase sempre com novas informações sobre o aluno; a necessidade de ser bolsista após a finalização dos estudos.

Fotografia 7: Arquivo da Secretaria Escolar (armários)



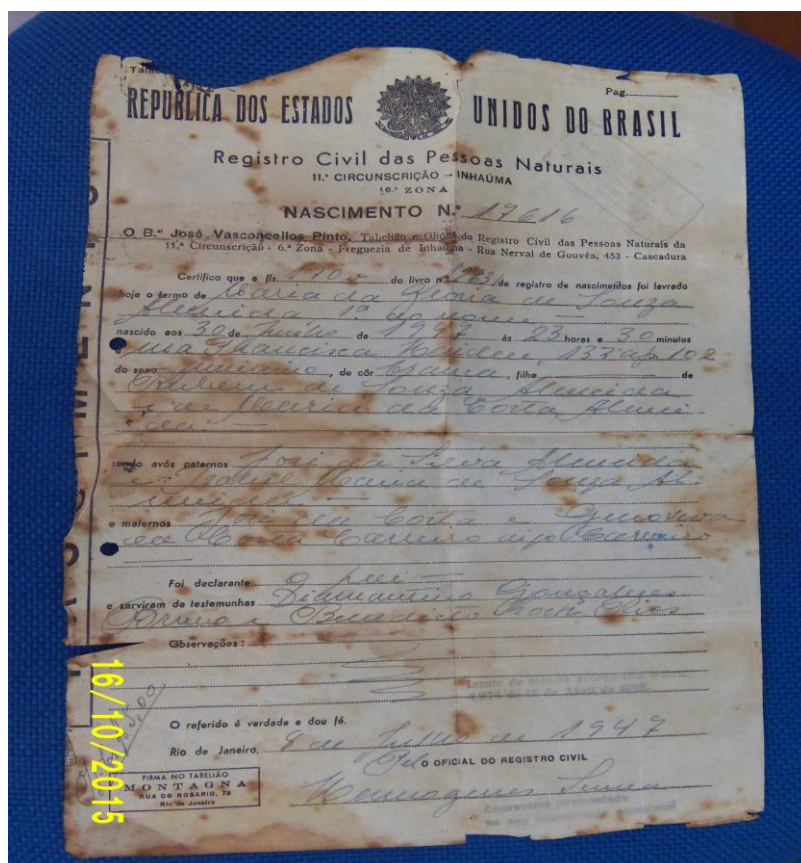
Fonte: Secretaria Escolar do Instituto Benjamin Constant.
Foto: Cristiane Vales Maciel

Fotografia 8: Arquivo da Secretaria Escolar (pastas)



Fonte: Secretaria Escolar do Instituto Benjamin Constant.
Foto: Cristiane Vales Maciel

Fotografia 9: Arquivo da Secretaria Escolar (documento pessoal)



Fonte: Secretaria Escolar do Instituto Benjamin Constant.
Foto: Cristiane Vales Maciel

Constatamos, nas fichas escolares, que todos os sujeitos pesquisados foram bolsistas do IBC, o que acabou nos levando a pesquisar o motivo dessa condição. Buscamos encontrar respostas nos treze Regimentos analisados, mas não encontramos em nenhum dos documentos o termo bolsista, mas sim uma condição que levaria o ex-aluno a residir no Instituto. Indiciamos que, por estratégias muito próprias utilizadas no IBC – para manter o vínculo com o aluno e sua dependência com a instituição – este naturalmente acabava, durante e após o término de seus estudos, permanecendo no Instituto, com direito a moradia, alimentação e vestuário, até a definição de sua vida profissional, que, quase sempre, concretizava-se em permanecer no Instituto como docente dos Cursos Literário e Prático-Profissional. Após a década de 1940, com a definição de que, no IBC, somente por meio de concursos se daria o ingresso na docência, acreditava-se que a passagem de ex-aluno a professor tivesse chegado ao fim,

mas o que se viu, na prática, foram ações que reiteraram crenças seculares de protecionismo, favorecendo a entrada, na carreira docente, de ex-alunos (ZENI, 2005; ARAUJO, 1993).

Enfim, percebemos que havia, por parte da instituição, um acompanhamento que certamente apresentava-se como extensão do meio familiar, principalmente àqueles que eram internos, o que, até a época pesquisada – 1973⁹² – representava a maioria.

Apesar da dificuldade na manipulação das fichas, foi gratificante poder ter acesso aos retratos dos sujeitos desta pesquisa ainda crianças e toda sua vida escolar ali diante dos olhos. Isso nos emocionou, e nelas obtivemos, tanto quanto no acesso às fichas funcionais, informações de extrema importância para a composição desta dissertação, tais como: histórico familiar; causa da cegueira; ano de entrada no IBC como aluno; histórico escolar; informações pessoais (filiação, locais de residência, documentos apresentados no ato da matrícula); cursos realizados (dentro e fora do IBC); comportamento estudantil; tempo de estudo no IBC; tempo como bolsista entre outros dados.

Destacamos, uma vez mais, a maneira gentil e acolhedora com que fomos recebidos nos locais que guardam as fichas – Divisão de Pessoal e Secretaria Escolar – do Instituto, pois nosso trabalho consistia em fotografar as fichas funcionais e escolares uma a uma. Assim, estivemos por vários dias na companhia dos servidores desses locais, acompanhando de certa forma o cotidiano de seus serviços e ocupando seus espaços de trabalho, às vezes dispondo de mesas, cadeiras que nos eram gentilmente cedidas, e temos certeza de que os vários cliques da máquina fotográfica – foram mais de mil e setecentos... – às vezes os incomodavam. Mas eles, sabedores da importância de nossa pesquisa, sempre se mostravam solidários e disponíveis. Nossa gratidão a essas pessoas, que, de forma direta, estiveram conosco, investigando a história do Instituto Benjamin Constant.

⁹²Dos seis sujeitos pesquisados, um dos sujeitos finalizou sua escolarização no Instituto Benjamin Constant no ano de 1973; os demais a finalizaram na década de 1960.

3.2 MEMÓRIA: MINHA, TUA, NOSSA

Hallbwachs (2004), ao discutir a memória individual e coletiva, diz que as lembranças são sempre coletivas, pois sempre há outros no indivíduo, mesmo que este tenha vivido situações de maneira isolada. Essa pessoa, pertencente a um grupo social, portanto, se recordará de certas lembranças que necessariamente estarão conectadas a ideias e experiências comuns às pessoas do grupo a que aquela pessoa pertença.

Além disso, esse fato, de acordo com o autor, ao gerar esse necessário pertencimento, criará as condições para que as lembranças adquiram significado; caso contrário, a existência de tais lembranças não teria sentido. Daí, acreditar que os ex-alunos, professores, compõem um grupo específico – seis depoentes ex-professores do IBC – com memórias, muitas vezes, capazes de ser compartilhadas quando nos referimos às suas lembranças sobre seu tempo tanto de aluno quanto de professor. Talvez por isso as memórias que possuem sobre seus professores reflitam uma igualdade quase simétrica e que o texto de Le Goff (1990), citado anteriormente, acabe precisando ser acionado outra vez, na medida em que enquanto professores ex-alunos, os depoentes guardem uma lembrança monumentalizada do IBC e de seus antigos professores:

professores de altíssimo nível. Muito, muito, assim, aulas realmente que nos deram um lastro muito grande (professora P1⁹³, Anexo VI).

eles eram maravilhosos, muito bons
(professora P2, Anexo VII).

Eu tive professores bons, eu não posso me queixar não (professora, P3, Anexo VIII).

Entretanto, o autor afirma que a memória coletiva não dá conta de explicar e/ou evocar todas as lembranças, e que por isso, em raros momentos, haveria a “intuição sensível”, estritamente individual, que pudemos perceber ao dialogar com os ex-alunos, hoje docentes, sobre qual fato consideravam importante da sua época de estudante:

⁹³Para garantir o anonimato dos docentes, a partir daqui usaremos a letra P e os numerais de 1 a 6 ao fazer referências aos mesmos.

Tá! Uma vez... eu tinha essa... depois... eu custei a ter saída só. Saída só era: você sai por um período, vai passear, eu tinha um namorado, né? Aí vai passear e volta pro colégio. Minha mãe não queria me dar, mas fiz chantagem com ela, disse que eu ia ficar muito medrosa, e terminou que ela me deu, mas eu não tinha mesada, né? quando ela mandava o dinheiro, mandava por carta, até que um dia, na oitava série, sumiu, e aí eu tive que abrir uma caderneta, mas... depois de ela insistir muito eu abri a caderneta, né? E eu ficava mais à mercê do que o colégio dava, e até aí eu nunca gostei de pedir pro meu pai e pra minha mãe; aí... é...esse... eu tinha saída só, mas uma vez eu resolvi ir pra casa da minha... da vizinha, que eu conhecia, até por causa do meu ex-namorado, ela foi quem trouxe meu namorado pra cá, era poetisa, Elisa de Barros⁹⁴, tem até livros dela, ela era velhinha. E aí eu fui pe... que eu fui pedir goiaba, imagine, eu, invés de tirar minha saída, como tinha uma que não tinha saída, a gente resolveu fugir pra pedir goiaba, bobagem de criança! E aí chegou o porteiro lá, falou: “Teje presa!”Né! Aí pegou no meu braço assim, como se eu fosse assim, uma criminosa, ele me botou pro colégio de volta! Aí eu achei muito engraçado aquilo, né? [...] (P2, Anexo VII)

A depoente acima relembra o fato como marcante e significativo – sua primeira saída sozinha – a partir de uma regra comum – a proibição de saídas desacompanhadas para alunos internos – abrangente a todos, mas que, para ela, adquiriu uma dimensão individual, muito pessoal.

Nesse caso, a depoente, através dessa fala, além de confirmar a ideia do autor acerca das lembranças individuais, não se lembrando de acontecimentos que remetiam ao grupo ainda, nos aponta para a própria relevância desse tipo de memória, na medida em que se de imediato me relatou sua primeira oportunidade de sair sozinha e o quanto isso foi “utilizado” de maneira desajeitada, também nos indica o quanto esse aspecto – sair sozinha – conta sobre o “confinamento” daqueles que moravam no IBC.

Entretanto, se P2 lembrou-se de acontecimentos que não se remetiam ao grupo, P1 e P3 deram respostas a partir de lembranças originadas em fatos comuns, ocorridos no grupo:

[...] nós fazíamos o curso de massoterapia...[...] Mas não tinha reconhecimento. Pra ter reconhecimento, nós tínhamos que fazer uma prova na Fiscalização Nacional de Medicina [...]E quem dava aula prática pra nós era uma professora totalmente zonzá! [...]a gente foi vendo a... a prova se aproximar, Cristiane, e ela enrolando, enrolando, enrolando, ela era doida e enrolava. [...] Aí o quê que a

⁹⁴ Nome trocado para garantir anonimato.

gente pensou? Vamos pedir pro professor fulano de tal pra nos dar assim umas... umas dicas pra gente poder fazer bem a prova prática, porque ela tinha uma prova escrita e uma prova prática. [...] Não prestou. Por que que não prestou? Porque ela começou a maliciar [...] Aí nós decidimos, Cristiane, o seguinte...[...] Com ela, a gente não entrava mais em sala de aula.[...] E não entramos [...] (P1, Anexo VI).

Um fato importante? Bom ou... assim... o que eu acho interessante que havia na época da... na minha época de aluno e que eu não vejo agora, são, assim, as pessoas muito preocupadas com os alunos. Nós tínhamos inspetores na época... e olhe que eu era externa, não era interna, mas eu via, assim, na hora do almoço, os inspetores olhando pro aluno e dizia: “Você não comeu nada! Por que você não tá comendo?”; essa preocupação das pessoas com aluno (P3, Anexo VIII).

Segundo Hallbwachs (2004), ainda existem condições para que as lembranças sejam evocadas, dependendo em grande medida de ocasiões circunstanciais a partir de certas figuras ou lugares “... sobre as quais nossa vontade não tem muita influência” (*idem*, p. 53); ou seja, não controlamos nossas lembranças.

Desse modo, nosso passado apresentaria dois modos de recorrer às lembranças: o primeiro é acessível a todos nós, bem como a todos os membros do grupo a que pertencemos; o segundo, por depender somente de nosso esforço, por se constituir de lembranças fugidias, e não contar com o apoio de outros do grupo, nem sempre é tão fácil de recordar. Assim, acreditamos que, para P1 e P3, houve mais tranquilidade na evocação de lembranças que remetessem a fatos ocorridos em grupo e não a fatos individualizados, uma vez que suas realidades – enquanto P1 era interna, mas ia para casa todos os finais de semana e, ainda, recebia visitas no meio da semana dos familiares, P3 era externa, ou seja, ia e vinha todos os dias para casa – dentro do Benjamin Constant divergiam da de P2 – aluna interna que só retornava para casa no final do ano, tornando, portanto, essa singularidade (saída do IBC) motivo suficiente para se constituir como uma lembrança sua. Ou seja, se a situação especial de P2 permitiu que sua lembrança se referisse a um fato que apenas dizia respeito a sua história, a não condição especial de P1 e P3 nesse quesito – iam mais frequentemente para casa – as fizeram lembrar um fato que dizia respeito a todas do grupo.

Já Pollak (1992), ao discutir sobre a memória e identidade social, afirma que a memória é constituída de três elementos: *acontecimentos, pessoas e lugares*, e os mesmos podem apresentar caráter individual ou coletivo.

No elemento *individual*, existe a experiência concreta, real, particular da pessoa com o ocorrido, personagens e lugares, conforme pode ser ilustrado abaixo:

- Olha..... eu achei muito bom trabalhar, digamos assim, no sentido de reforçar o processo de identidade das pessoas cegas, tá. Eu acho que História era um tipo de matéria que me possibilitava isso, né, pra cultivar a cidadania entre eles, tá, porque, na verdade, eu tava descobrindo em determinado momento que as pessoas cegas estavam com a autoestima baixíssima. Então, eu achei muito importante que eu ajudasse, indiretamente ou não, esses alunos a levantarem a autoestima e tudo mais e, através desse instrumento de trabalho, né, alimentasse neles, forjasse neles essa ideia de afirmação, tá (P4, Anexo IX).

Portanto, de acordo com a afirmação de P4 acima, sua fala, ao mesmo tempo em que é evocada a partir de sua memória, também parte de sua identificação social direta com o ato docente. Nesse caso, então, não há relato de um retorno ao IBC por qualquer outro motivo, mas está claro que P4 fez este movimento de volta para a Instituição que o escolarizou com um objetivo claro de atuar de forma positiva junto aos alunos que hoje estão no lugar que ele ocupou no passado.

No âmbito da memória coletiva, se o autor afirma que a pessoa não necessariamente precisa ter vivenciado tal ou qual situação é porque acredita que existam certas experiências herdadas por outros e que ao serem transferidas para outrem adquirem tamanho significado em sua imaginação que a pessoa já não consegue discernir se fez parte ou não do que ocorreu. Assim, para ela, esse acontecido passa a fazer parte de sua memória também, mesmo que em outro “espaço-tempo”, aspecto esse que pode ser verificado com P5:

*e na hora de um concurso, a escola comum me aceitaria? Porque tinha muita barreira, muito difícil, o professor não era aceito mesmo. E nisso aí tem uma história, houve briga, buscam seus direitos, fica lá encostado aonde... ele não foi comigo, mas foi com **outros** pessoas, então eu sabia da história (P5, Anexo X). (grifo meu)*

Enfim, o que observamos na fala da professora acima, ao relatar um acontecimento passado na história de seus colegas de trabalho sobre a realização de concurso para outras escolas, é que esse sentimento vivido por outros professores do IBC fazem parte da memória de P5, inclusive, determinando estratégias suas para permanecer no IBC.

De outro lado, cabe ressaltar que se alguns ex-alunos que se tornaram professores obtiveram aprovação para trabalhar em escolas comuns, ficavam “encostados”, sem turmas, ou à espera de uma decisão para sua situação. Quer dizer, pelo fato de serem cegos, havia dificuldade de aceitação das escolas para que atuassem na docência, aspecto esse agravante que ainda hoje ronda a memória daqueles que foram ex-alunos e se tornaram professores. Ou seja, esse fato pesa ainda mais nas memórias de P5 que, inclusive, por já ter ouvido histórias mal sucedidas como essa e com tanta riqueza de detalhes, acaba “incorporando” aquelas experiências para si. E, mais do que isso, pelo fato de já se encontrar habituada com o espaço do Benjamin como ex-aluna e como professora contratada, preferiu arriscar e esperar pelo concurso do IBC, que não demorou a acontecer. Tinha certeza de que ao ser aprovada no concurso do IBC atuaria em sala de aula, seria bem aceita e receberia um bom salário. Ao finalizar essa história, ela ainda nos relatou que logo vieram a dedicação exclusiva e a maternidade, fatos que reforçaram sua permanência no IBC.

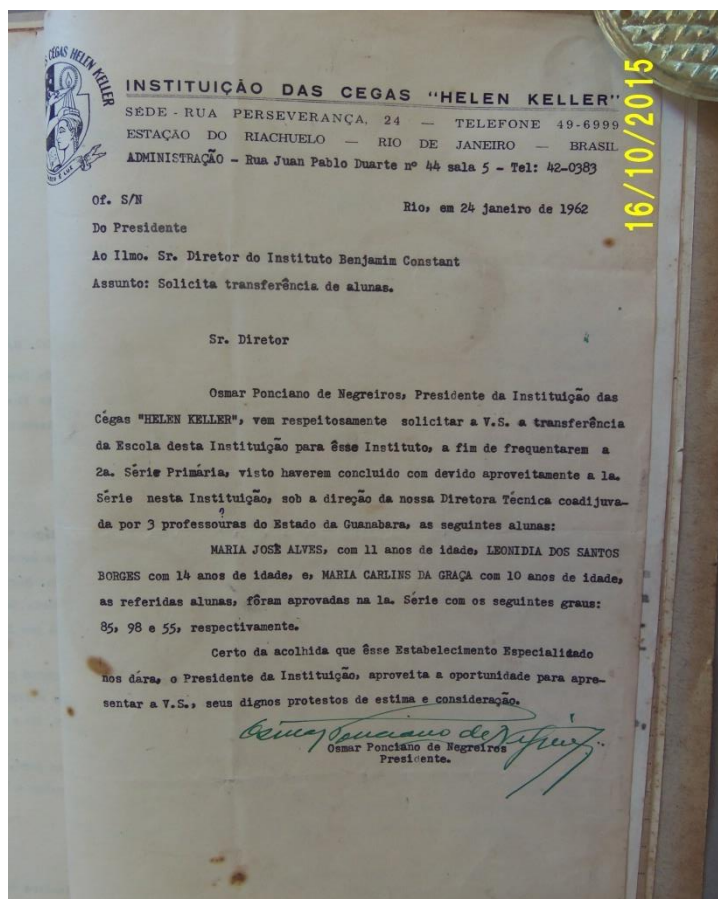
Outro aspecto que Pollak (1992) ainda argumenta acerca da memória diz respeito ao fato de o autor a considerar seletiva, uma vez que “nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado” (*idem*, p. 203). Ao mesmo tempo, constitui-se também como um elemento de identidade, de continuidade e de coerência de “uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (*idem*, 1992, p. 204). Como podemos observar na fala de P6, abaixo:

Cristiane: E como você chegou ao IBC como aluna?

– *Eu cheguei ao IBC como aluna, porque a minha irmã mais velha veio morar aqui no Rio. E aí soube do Instituto... soube do Instituto Benjamin Constant. Eu, na época tava perdendo a visão, aí me levaram até lá, aí, como a minha visão não melhorou, só piorou, eu fiquei como aluna interna* (P6, Anexo XI).

Acreditamos que, com essa afirmação, P6 não tenha conseguido, não pôde, não quis – não sabemos – acessar sua memória para lembrar que havia sido escolarizada por um ano – antes de ir para o IBC – em outra instituição para pessoas cegas, como comprova o documento abaixo. Ou seja, supomos que a memória seletiva de P6 a tenha impedido de lembrar que seus familiares tenham feito um pedido de transferência dessa escola para o Instituto Benjamin Constant.

Fotografia 10: Documento solicitando transferência de P6



Fonte: Secretaria Escolar do Instituto Benjamin Constant
Foto: Cristiane Vales Maciel

Ou, como argumenta Pollak (1992), P6 criou sentimentos de identidade, continuidade e de coerência com o IBC de maneira tão consolidada que “apagou” de sua memória a experiência que teve em outra instituição. A que ficou em sua lembrança foi unicamente a do IBC, que a acolheu por onze anos e onde encontrou o apoio necessário para construir sua vida profissional, principalmente pelo fato de sua origem familiar encontrar-se marcada por dificuldades econômicas.

Aí, com o curso que eu fiz no Instituto Benjamin Constant de massoterapia, eu comecei... foi aí que eu consegui trabalhar plenamente ter dinheiro pra pagar o que eu precisasse, e ainda levar dinheiro pra família, porque não tinha. E foi com o curso de massoterapia que eu realmente consegui me formar como professora; que eu consegui fazer posteriormente a faculdade de fisioterapia, que era o meu sonho, entendeu? E hoje... depois que eu já trabalhava nessa área, é que houve um concurso no Benjamin Constant, e eu fiz e passei (P6, Anexo XI) .

As considerações acima comprovam os mecanismos da memória presentes no exato momento em que as entrevistamos. Revelam-nos o quanto é preciso estar atentos para esse acontecimento a fim de não nos deixarmos “levar” pelas falas das entrevistadas.

3.3 ENTRE O DITO E O INTERDITO DOS DEPOENTES

Procuramos perceber, com as entrevistas, “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2013, p. 21) dos professores, ex-alunos “benjaminianos”, entrevistados. Portanto, sabedores que, no ato da entrevista, as depoentes estavam acionando sua memória, sabíamos, de antemão, que esse recurso metodológico poderia vir a ser uma armadilha para o pesquisador.

Escolhemos tal instrumento acreditando na validade de tal procedimento, já que sabíamos que o acionamento da memória no momento da entrevista poderia revelar aspectos importantes para nosso trabalho. Além disso, por já conhecermos os sujeitos da pesquisa e acreditarmos que, no momento das entrevistas, esse fato poderia se constituir em facilitador para a interação pesquisador-pesquisado. Contudo, em muitos momentos, com alguns professores, vivemos momentos de dificuldades: ao termos que demonstrar que as perguntas não buscavam uma linearidade, uma “sequência lógica” de suas vidas, percebemos que isso causou estranheza, pois parecia que os docentes esperavam perguntas “fechadas” e com um encadeamento. Daí, houve instantes em que as perguntas os deixavam sem ação, calados, em dúvida.

Para Bourdieu (2006), o *postulado do sentido da existência narrada* é o que nos faz supor uma contínua necessidade de “...dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva” (p.184) dos relatos. Para o autor, essa ilusão é por demais enganosa, posto que a própria existência é descontínua,

imprevista. E se o entrevistado tem dificuldade em entender esse fato, cabe ao entrevistador ter ciência do caráter descontínuo e marcado por interrupções e tensões de nossa trajetória.

Portanto, por acreditar nessa descontinuidade e, principalmente, na riqueza que poderíamos obter através dos depoimentos, que nos aventuramos nesta jornada, ao entrar em contato com os seis professores entrevistados que, ao serem convidados, foram elucidados sobre o objetivo da pesquisa.

Antes de tudo, para falar dos seis professores do Instituto Benjamin Constant, é necessário apresentá-los: como ex-alunos e como docentes.

Quadro 4 – Os seis sujeitos da pesquisa na condição de ex-alunos do IBC⁹⁵

ALUNO(A)	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Idade de entrada no IBC	12 anos	16 anos	09 anos	14 anos	16 anos	14 anos
Ano em que entrou no IBC como aluno(a)	1959	1973	1962	1960	1966	1962
Ano em que saiu do IBC como aluno(a)	1973	1983	1976	1978	1980	1973
Regime no IBC	Interna	Interna	Externa	Interno	Interna	Interna
Tempo de permanência no IBC como aluna/aluno	14 anos - até o 7º período da graduação - bolsista interna e depois externa	10 anos - até o 6º período da graduação - bolsista interna	14 anos - até o 7º período da graduação - bolsista externa	18 anos - até o 5º período da graduação - bolsista interno e depois externo	14 anos - até a conclusão da graduação - bolsista interna	11 anos - até a conclusão da graduação - bolsista interna e depois externa
Cidade/Bairro em que morava na época de aluno no IBC	Higienópolis (Bonsucesso) *	Interna	Centro/Santa Teresa*	Jacarepaguá*	Interna	Meier*
Formação da mãe	Ensino Fundamental - 1º segmento	Ensino Fundamental - 1º segmento	Ensino Fundamental - 1º segmento	Ensino Fundamental - 1º segmento	Ensino Fundamental - 1º segmento	Ensino Fundamental - 1º segmento
Formação do pai	Ensino Fundamental - 1º segmento	Ensino Fundamental - 1º segmento	Ensino Fundamental - 1º segmento	Ensino Fundamental - 1º segmento	Ensino Fundamental - 1º segmento	Ensino Fundamental - 1º segmento
Ensino Médio	Supletivo	Magistério - 1ª a 4ª séries	Clássico	Clássico	Magistério - 1ª a 4ª séries	Supletivo
Graduação	Letras (Licenciatura) -	Pedagogia (Licenciatura) -	Letras (Licenciatura) -	História (Licenciatura) -	Letras (Licenciatura) -	Letras (Licenciatura) -

⁹⁵Os dados apresentados nos quadros 1 e 2 foram resultado de pesquisa documental realizada nas Fichas Escolares e Funcionais dos seis professores, ex-alunos do Instituto Benjamin Constant.

	Universidade Federal Fluminense	Faculdade NotreDame (bolsista)	Faculdade Santa Úrsula**	Universidade Federal Fluminense	Faculdade Santa Úrsula (bolsista)	Faculdade Gama Filho (bolsista)
--	---------------------------------	--------------------------------	--------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

**P1 sempre ia para casa aos finais de semana/P3 ia todos os dias para casa/P4 ia para casa aos finais de semana/P6 sempre ia para casa aos finais de semana*

***Não informou na entrevista se fez a graduação como bolsista. Em sua ficha escolar também nada constava sobre sua condição na faculdade.*

Quadro 5 – Os seis sujeitos da pesquisa na condição de professores do IBC

PROFESSOR(A)	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Ano que retornou como professor do IBC	1979* 1984	1984	1979	1984	1982*** 1984	1979
Tempo de permanência no IBC como professor(a)	37 anos	25 anos - Aposentou-se em 2009	28 anos - Aposentou-se em 2007	32 anos	34 anos	36 anos- Aposentou-se em 2015
Cidade/Bairro em que moracom professor(a) no IBC	Urca	Botafogo	Centro/Santa Teresa	Lapa	Centro/Bairro de Fátima	Catete
Pós-graduação	Doutoranda	Especialização <i>Latu-sensu</i>	Não relatou*	Não relatou**	Não relatou****	Doutora (aguarda reconhecimento do título – curso feito fora do Brasil)

**1979: professora para Classe de Alfabetização (CA). Continuou no IBC e em 1984 prestou novamente concurso como professora para turmas de Alfabetização.*

***Não encontrei informações em sua ficha funcional sobre curso de Especialização Latu-Sensu.*

****1982: Fez o primeiro retorno como professora contratada. Continuou no IBC e em 1984 prestou concurso para professora efetiva.*

***** Não encontrei informações em sua ficha funcional sobre curso de Especialização Latu-Sensu.*

Foram entrevistados seis professores efetivos, todos ex-alunos do IBC, que ingressaram na docência por meio de concurso na década de 1980. Três aposentaram-se nos anos 2007, 2009 e 2015 e os outros três estão próximos da idade obrigatória, 70

anos⁹⁶. Dos que ainda estão trabalhando, dois ainda atuam em sala de aula, no segundo segmento – 6º ao 9º ano – e a terceira está na assessoria da Direção Geral do IBC.

Todos os seis docentes demonstraram grande interesse em participar da pesquisa, pois têm conhecimento da escassez de trabalhos, na área da Educação, acerca da educação especial.

Chegada a hora da entrevista, conversávamos sobre o trabalho a ser iniciado, líamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as perguntas, numa tentativa de deixá-los mais descontraídos. Mas, ao percebermos hesitação, dúvida ou mesmo desconforto em responder qualquer questão, tratávamos de tornar a “conversa” mais descontraída e, aí, percebendo que o professor voltava a ficar à vontade, retomávamos a pergunta, deixando claro que ela teria o direito de responder ou não.

Como eu vejo? É muito difícil eu dizer isso, porque agora tem muita gente nova e eu andei afastada, então assim, já renovou o quadro, aí eu acho que é uma pergunta que é meio difícil pra eu responder [...](P5, Anexo X).

P5 acima foi questionada sobre como via seus colegas professores. Mas preferiu não responder – achou que a pergunta estava relacionada aos docentes mais novos da instituição. Sequer contra-argumentou se poderia tecer comentários sobre os colegas mais velhos, antigos como ela. Simplesmente, optou por não responder. Portanto, de imediato, esbarramos nas dificuldades da resposta e pensamos se as entrevistas teriam bom resultado.

Nesse sentido, “fomos obrigados” a relaxar e, daí, buscamos fazer com que participação dos depoentes não os colocasse numa espécie de “camisa de força”, fazendo com que – por sermos colegas de trabalho e termos relações de amizade – pensassem que o propósito seria “contribuir” para nossa pesquisa, dando as “melhores respostas”, as que mais se adequassem aos “nossos” objetivos. Assim, para que as respostas viessem da maneira mais tranquila possível, tentamos mostrar-lhes que, acima da pessoa que conduzia o trabalho, estava a chance de, através deste trabalho, podermos investigar e mostrar *quem é* o professor do Instituto Benjamin Constant que foi aluno da Instituição.

⁹⁶No entanto, conforme a Lei Complementar nº152/2015, a idade para aposentadoria compulsória foi alterada para 75 anos.

Acreditamos que esse argumento tenha convencido as depoentes e, a partir daí, a entrevista transcorria a contento.

Com relação ao lugar escolhido para a realização das entrevistas, deixamos os depoentes à vontade para a escolha. É interessante notar que os três professores que ainda estão trabalhando marcaram no IBC e os três que já se aposentaram, em suas residências, mesmo indo ao IBC ocasionalmente.

Acreditávamos que todos fossem desejar realizar as entrevistas no Instituto, uma vez que se trata de um trabalho sobre suas trajetórias dentro do IBC e não a nada ligado à sua vida pessoal. Confessamos nossa surpresa ao ouvir dos três aposentados que deveríamos ir a suas casas. De outro lado, também percebemos que os que foram entrevistados na instituição mantiveram durante quase todo o tempo um clima de tensão, talvez atribuída a uma dificuldade em encontrar lugar ou aos horários “fechados” para falar. Consequentemente, entendemos porque os que entrevistamos em casa fizeram tal escolha, pois ficaram mais confortáveis e até acharam que a entrevista foi “rápida demais”.

Inclusive, das três depoentes entrevistadas em casa, duas são “velhas conhecidas”, o que foi prazeroso, tanto para nós, quanto para elas, pois a entrevista foi entremeada por momentos alegres, descontraídos, em que lembravam de fatos interessantes de suas vidas “benjaminianas”; mas que, a pedido delas, “*não podiam ser gravados*”. Assim, nós prontamente desligávamos o gravador e conversávamos somente como amigas, com um gostoso lanche nos acompanhando.

Em seguida, sinalizávamos que era hora de voltar às perguntas “oficiais”. Encarnávamos novamente a pesquisadora, mas sempre procurando deixar claro que tinham liberdade para expressar o que quisessem, e não apenas para nos agradar, pois naquele momento o que estava valendo era o estudo, o trabalho.

A outra depoente, apesar de ser mais distante, pois havíamos nos conhecido naquele momento, foi gentil com relação à entrevista, mas objetiva e rápida. Confessamos ter ficado tensos. Não sabemos se pelo fato de não nos conhecermos ou se pela distancia que ela fez questão de manter, inclusive nada nos oferecendo – água, café, lanche – e respondendo as perguntas de forma “bate e volta”, impedindo, assim, que colhêssemos mais detalhes sobre as situações vividas.

Quanto ao roteiro das entrevistas, apoiamo-nos em Portelli (1997), que afirma que muitas vezes deixamos de dar atenção às fontes orais e, portanto, por não lhes dar o devido valor que merecem, acabam sendo tratadas “como se fossem [...] meros suportes para fontes tradicionais escritas” (*idem*, 1997, p. 26). Assumimos ter oscilado entre uma e outra pergunta a ser feita, mas de posse do roteiro de entrevista, rumamos para o encontro com os professores, com o propósito de trabalhá-las como fontes reais e não como suporte das fontes escritas utilizadas.

Assim, ao sairmos de cada entrevista, só pensávamos na contribuição que esse encontro poderia gerar para nosso trabalho e, assim, tivemos a clareza de que só obtivemos tal “resultado” porque fizemos um exercício durante as entrevistas de não ficarmos “tão presas” ao roteiro. Ao contrário, permitimos que a fala dos professores fluísse; apesar de também sabermos que não poderíamos nos perder em depoimentos muito inflamados ou animados.

Mas, ao mesmo tempo, sabíamos que o fato de já sermos “velhos” conhecidos também ajudou a deixar alguns entrevistados à vontade e isso, sem sombra de dúvidas, permitiu que colhêssemos “bons frutos” de nossos encontros.

Como “duas faces de uma mesma moeda”, essa mesma familiaridade também gerou estranhamentos. Ou seja, se ajudou em alguns casos, em outros foi um fator que pesou desfavoravelmente, dada a tensão que percebemos em alguns depoentes em querer responder da “melhor” forma, deixando visível a falta de espontaneidade; fato que tentávamos contornar rapidamente dizendo que trazíamos questões “apenas” para orientar a entrevista e que eles responderiam se quisessem.

A partir desse momento, as coisas fluíam mais tranquilamente.

Em outra etapa do trabalho – transcrição das entrevistas – também recorremos a Portelli (1997), quando menciona o “duelo” entre oralidade e escrita. Argumenta, nesse caso, que se a fonte oral não perde seu princípio (a oralidade), ao ser transcrita, passada para o papel, transforma-se em outra fonte e, por essa razão, ao ser interpretada, inventada com os “traços segmentários” próprios da escrita e irreprodutíveis da linguagem oral – que igualmente possui traços peculiares à expressão falada – constitui-se em um novo código, incapaz de expressar o dito, mas com capacidade de dizer um outro algo sobre o mesmo material coletado – a entrevista.

Nesse caso, sabedores dessas “armadilhas” e, ainda, pelo fato de conhecermos os sujeitos depoentes, procuramos fazer um exercício de, em muitos momentos da transcrição, ser tão fidedignos quanto possível às suas falas, mesmo sabendo que estávamos, segundo Portelli (*idem*), interpretando, inventando, um novo jeito de reproduzir – o escrito – o que ouvimos e vimos dos professores:

Nosso curso era assim, super legal, Tá! E quem dava aula prática pra nós era uma professora totalmente (fala lentamente a palavra para enfatizar, *t o t a l m e n t e*) *zonzá!* (P1, Anexo VI).

P1, nesse momento, estava muito descontraída, narrando um fato marcante sobre sua época de aluna. Tentamos reproduzir sua emoção, pois o acontecido para ela adquiriu *status* cômico. Mas, entretanto, estamos convictos de que, em palavras, neste texto, não conseguiremos traduzir a força da expressão que vivemos naquele momento da entrevista.

Sei, também, que ao transcrever as entrevistas, mesmo cercado-nos de todos os cuidados, operamos mudanças na interpretação do que nos foi falado e, por conta disso, deixamos claro que não temos a intenção de apresentar as entrevistas como única fonte a respeito dos depoentes: também nos utilizamos de suas fichas escolares e funcionais, para explicar de que maneira construíram suas trajetórias profissionais no IBC.

Mas, ainda a respeito da contribuição de Portelli (1997), acreditamos que o que faz a história oral diferente é a possibilidade de nos mostrar o significado, revelar o desconhecido “de eventos conhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos”(idem, p.31, 1997) que partem unicamente da subjetividade do depoente:

Eu acho que os professores que não foram alunos de lá, que trabalham no Instituto, isso é uma opinião minha, eu acho que eles sentem muito mais dificuldade, em termos de relacionamento, de locomoção, dentro do próprio Instituto, e de domínio de sala de aula (P6, Anexo XI).

Assim, como no relato de P6 acima, a entrevista tornou possível a explicitação de uma realidade que muitas vezes não é falada com facilidade, mas que, naquele exato momento, veio à tona como expressão de uma subjetividade. Portanto, P6 acredita que quem já “é da casa” possui em certo *saber-fazer* próprio, facilitando a prática docente.

Mas isso veio “a público” por meio desta pesquisa, da entrevista, revelando a opinião dessa docente que trabalhou por mais de três décadas na mesma Instituição que a escolarizou.

3.4 FAMÍLIA: GUIANDO OS PRIMEIROS PASSOS

Para Lahire (1997), os sujeitos sociais constituem-se por meio dos processos de socialização, construindo disposições que orientam suas formas de agir em suas vidas práticas. Assim, a configuração familiar permite o surgimento de certas disposições que justamente são fruto do próprio sistema de valores daqueles sujeitos que compõem aquela referida configuração familiar. Nesse caso, a socialização familiar será o resultado desse arranjo acima descrito.

Com base nessa premissa, acreditamos que uma breve análise da configuração familiar dos depoentes seja relevante, uma vez que suas trajetórias profissionais, segundo nossa hipótese, foram fortemente marcadas pelo tipo de socialização e de sistema de valores produzidos em suas configurações familiares.

Nesse sentido, ratificamos aqui o que os seis depoentes desta pesquisa nos relataram de maneira bastante pontual: o constante apoio recebido de seu núcleo familiar – pai, mãe e irmãos – ou daqueles da família estendida – tios, avós, primos, etc. – no que se refere a sua escolarização e profissionalização.

Esse apoio existia desde sempre e se concretizava em experiências vividas antes mesmo da chegada dos entrevistados ao IBC; em um tempo em que ainda nem vislumbravam a escolarização. E, conforme Lahire (1997), a própria configuração familiar dos entrevistados permitiu que desenvolvessem certas disposições que, mais tarde, iriam lhes render certos dividendos no IBC. Ou seja, suas vidas familiares foram atravessadas por cinco dimensões sociológicas que, para Lahire (*idem*), fazem toda a diferença no momento da escolarização: *Cultura Escrita, Condições e Disposições Econômicas, Ordem Moral Doméstica, Formas de Autoridade Familiar e Formas Familiares de Investimento Pedagógico*.

A *Cultura Escrita* refere-se não apenas ao aprendizado da língua, mas ao conjunto de atitudes e comportamentos valorizados pela instituição, familiar e escolar (Nogueira, 2013), que pressupõe o desenvolvimento de certas habilidades, gosto e

comportamentos que, mais tarde, irão contar positivamente para o sucesso escolar dos alunos.

Até que, como eu queria muito estudar, eu colava pedacinhos de papel com chicletes, aí dizia que era a cartilha, eu decorava a cartilha dos meus irmãos todinhos, que liam pra mim [...] Com o tempo, porque eu era criança; mas, assim, eu ficava decorando as... as coisas, as palavras, as frases, os textos, de página por página. Isso era uma pré-alfabetização, né? Soletrando, naquela época a gente soletrava, né? “M, A, ma; C, A, ca; C, O, co; macaco”, naquela época o método era esse, de soletragem. Aí... é... eu tinha muita vontade de vencer, de ler [...] (P2, Anexo VII).

Na fala acima, de P2, nos damos conta do incentivo da família, que mesmo sabendo que a docente não iria conseguir ler a cartilha, favorecia seu contato com o texto escrito, ainda que de forma recreativa, imaginando o quanto poderia ajudá-la. Acreditavam que, de alguma forma, essas atividades estariam estimulando certo gosto pelo estudo que, mais tarde, lhe seria extremamente útil.

Mas a minha mãe, como eu te falei, ela, ela fazia... ela era muito prendada, né? Além dessa parte; ela escrevia cartas, ela lia direitinho, ela gostava muito de ler. Ela costurava pra fora, via modelos, assim, ela mesma tirava o modelo, nunca fez Corte e Costura, né? Que era chamado na época o curso. Nunca fez. Então ela era bem habilidosa, agora, o grau de escolaridade, não chegaram a ter nem a antiga quarta série, né? Aprenderam um pouco [...] (P5, Anexo X).

No relato de P5, por sua vez, verificamos que sua infância foi cercada por certo tipo de atitude, costumes que levavam a uma valorização pelo estudo, pela aquisição de conhecimentos. Ao lembrar-se do lápis e papel – a mãe ao escrever cartas e “tirar” o modelo (provavelmente de revistas de roupa) – da leitura da mãe, a depoente faz uma reflexão sobre o quanto isso se constituía em sonhos, devaneios, vontade de querer estudar. Assim, por meio da escrita e da leitura, formou-se um laço familiar de crença em sua capacidade de seguir, pois ela não era deixada de lado; ao contrário, a ela era reservada uma atenção especial, fazendo-a crer que, um dia, teria a chance de se escolarizar:

Então, eu tinha sempre um sonho, assim, Cris, em estudar, mas muito grande mesmo. Eu chegava a criar umas fantasias. É, eu falo que era fantasia, só que do jeito que eu criei, aconteceu, então eu não sei se foi fantasia, intuição, sei lá! Bem, aí eu tinha muita vontade de estudar, e o meu pai conhecia, minha família conhecia um pessoal lá de uma cidade, que nem era do meu município, era uma cidade chamada Campestre. Era não, é. E um belo dia, o meu pai lá, conversando, e... esse pessoal, eles já conheciam e tal, enfim, eram comerciantes lá; e o senhor comentou com o meu pai que a filha dele... né? Tinha estudado, que ela trabalhava aqui no Rio, que se ele... se o meu pai quisesse, que arrumaria vaga pra mim, enfim! [...] Sim, ela era cega, teria saído de casa pra estudar, e trabalhava num colégio de cego, enfim, o meu pai chegou todo empolgado, a princípio. E aí eu vim parar aqui depois de algumas lutas, por intermédio dessa pessoa, que era professora aqui [...] (P5, Anexo X).

Portanto, apesar da pouca escolaridade de sua mãe, P5 pode conviver em um ambiente familiar onde a cultura escrita se fez presente, permitindo, portanto, a construção para si de um ideário escolar que, no futuro, se concretiza.

Segundo Lahire (1997), o que deve ser considerado quando se pensa nas *Condições e Disposições Econômicas* é a situação socioeconômica familiar e a maneira como a própria família administra sua renda mensal. Para o autor, esse aspecto é importante porque, em última instância, refletiria no modo de a criança se organizar racionalmente a fim de assim poder adaptar-se mais facilmente às demandas escolares (prazos, horários e objetivos):

E aí, o seguinte, é... até que eu quis vencer... eu quis estudar, e, mesmo chorando, aos onze pra doze anos... é... meu tio falou: “Se você não quiser, você fica! Você quer ir?”. Eu não disse que eu queria, porque não era o que eu queria, eu precisava vencer e estudar, eu disse “eu vou!”, quase não conseguindo falar, mas chorando [...] (P2, Anexo VII).

P2 expressou acima o quanto foi difícil separar-se da família nuclear para se escolarizar, mas o quanto também sabia que deveria seguir seu caminho e que contava com o apoio dos pais e irmãos para isso. Pois, conforme sua entrevista, percebemos que seus familiares, mesmo não tendo condições financeiras, não mediram esforços para apoiar a saída da filha e irmã cega para uma instituição especializada, longe de casa, mas mais adequada para sua formação.

De outro lado, a *Ordem Moral Doméstica*, para Lahire (1997), torna-se outro aspecto igualmente relevante a ser observado. O autor acredita que se, por um lado, algumas famílias podem possuir um baixo capital cultural, por outro podem apresentar um “mundo ordenado”, primado pelo respeito “às autoridades” – o professor é uma delas – e às obrigações de cada membro dentro de casa ao cumprimento de horários, tarefas e afazeres. Ou seja, segundo Lahire (*idem*), aqueles alunos que vivenciam em casa esse tipo de realidade têm mais chance de desenvolver o seu “ofício de aluno” e, conseqüentemente, sua “ordem cognitiva”, aspecto esse altamente valorizado pela escola:

e os irmãos, que iam crescendo, porque naquela época, a pessoa, assim que tivesse uma certa idade, né? Já ia trabalhando pra ajudar os pais, então... né? Muito jovem, as pessoas já tinham... se preparar, né? Pra... trabalho... enfim, pra luta, né? Então era assim, dentro do possível, até eu fazia algumas atividades, assim, que me valeram muito, né? Porque aí, enquanto a gente pensa que é errado, é isso que faz o cidadão desenvolver, né! E... aí é assim (P5, Anexo X).

porque o meu pai faleceu, aí ele veio pra cá pra tentar a vida, não tinha um emprego certo ainda, aí nós, os menores, tiveram que ir pro mercado de trabalho mais cedo, e inclusive... os mais velhos ajudavam, mas nós tivemos que cair no mercado de trabalho. Antes de quinze anos já estávamos trabalhando (P6, Anexo XI).

Nesse sentido, tanto P5 quanto P6 relatam, acima, que tinham que contribuir dentro de casa, inclusive elas – mesmo sendo cegas. Cada um sabia de sua obrigação: todos trabalhavam arduamente para manter o sustento da família, que assim conseguia manter um nível de valorização e respeito entre si, pelo estudo e, conseqüentemente, pelo professor. Ou seja, demonstram que, em seu ambiente familiar, existia uma ordem moral que lhes impunha responsabilidades e obrigações, aspectos que, mais tarde, irão facilitar a adaptação de ambas na escola. Ao se escolarizarem, portanto, teriam incorporado, no IBC, algo iniciado ainda em casa, juntamente com seus familiares.

Em *Formas de Autoridade Familiar*, segundo Lahire (1997), deve ser considerado o fato de as crianças saberem ou não se autocontrolar por meio do entendimento e incorporação de normas advindas de um comportamento adquirido anteriormente, no seio familiar. Essa qualidade, portanto, faria com que não só não fossem repreendidas

na escola, como também implicaria em um não confronto entre o exercício de autoridade *familiar* e *escolar*, ou que um se sobrepusesse ao outro:

Bom... olha... eu tive bons professores, mas eu tive alguns professores que eram muito rigorosos, sabe? Ficava de marcação com os alunos e tudo o mais, porque eu não era... assim... uma pessoa muito quietinha, muito comportada, que eles, na época, chamavam de pessoas... de mau elemento, mas que hoje a gente vê que não era assim. A gente era simplesmente alegre, gostava de viver a vida e tudo, nada demais a gente fazia (P6, Anexo XI).

Verificamos, ainda, na família – suas tias – de P2 esses mesmos aspectos:

E aí me lembro que um dia eu ‘tava’ mastigando de boca aberta, né? Ela falou: “Minha filha, não mastigue de boca aberta, fecha a boca!”; eu: “Mas por quê?”, eu sempre fui curiosa; “Porque senão a pessoa vê o alimento, tem nojo!”, aí eu botei a mão nos lábios, e ela me ensinou como mastigar sem que o alimento ficasse à mostra, entendeu? E muitos conceitos eu aprendi, conceitos esses que eu passei muito pros meus alunos, de formação, de tudo, né? E essa minha... essas minhas tias foram maravilhosas pra mim (P2, Anexo VII).

A depoente relatou que, não fossem suas tias, talvez não tivesse aprendido várias coisas que foram úteis para sua trajetória como docente, argumentando que a criança cega aprende pela vivência, por pessoas que estejam disponíveis para ajudar de maneira concreta. E, nesse sentido, ela própria só pode ensinar para seus alunos inúmeros conceitos por conta das experiências vividas com suas tias.

E as *Formas Familiares de Investimento Pedagógico* seriam, segundo Lahire (*idem*), o reconhecimento de que o apoio irrestrito da família e sua constante presença junto ao filho facilitariam o sucesso escolar de sua prole. Entretanto, o autor acredita que haja crianças que recebem incentivos discretos, indiretos e, mesmo assim, podem vir a apresentar resultados satisfatórios. O que importa, enfim, é avaliar quais são os meios utilizados pelas famílias e pela escola, pois às vezes um e outro podem ser dissonantes ou convergentes; atrapalhando ou ajudando a evolução da criança.

Para finalizar este item, vale ressaltar que as entrevistas dos seis professores nos mostraram que as famílias, mesmo de longe, apoiaram seus filhos, já que acreditavam que esse suporte seria fundamental para o sucesso tanto escolar quanto profissional de sua prole. Aspecto que ao final se concretiza, na medida em que todos os seis depoentes seguiram vida acadêmica⁹⁷:

E aí o pessoal resolveu, a família resolveu então que eu ia estudar, porque eu já queria estudar mesmo, aí falou: “Não! Não adianta mesmo, “vamo” botar pra estudar!”. E aí, alguém da minha família que eu não lembro quem é, acho que foi minha tia, sabia da existência do Benjamin Constant, e eu acabei parando no Benjamin Constant, no dia 5 de setembro de 1962 (P3, Anexo VIII).

A minha mãe ‘tava’ grávida, ela teve o meu irmão exatamente nesse ano, em outubro de 1962, e ela não se conformava em eu ficar interna no Benjamin, não queria porque não queria, então, a minha tia, que não tinha filhos, resolveu: “Não! Deixa que eu fico com ela!” (P3, Anexo VIII).

3.5 “NARCISO ACHA FEIO O QUE NÃO É ESPELHO”⁹⁸: ALUNO ONTEM E HOJE

*Acredito que são os tempos, não é? Infelizmente a gente não....
... não consegue segurar isso, né?
Mas acho que não tem mais aquele interesse[...] (P5, Anexo X)*

Conforme a epígrafe, o tempo aqui é o senhor. Define mudanças de comportamento, modos de pensar e agir; indica certo sentimento de nostalgia que, nesse caso, procuramos levar em consideração a fim de não nos deixarmos impressionar com certas falas.

Portanto, além das entrevistas, buscamos nas fichas escolares e funcionais dos professores, ex-alunos, os caminhos que trilharam dentro do IBC, a fim de que, por meio desse material, pudéssemos de certa forma contribuir para o nosso entendimento acerca do modo como se viam e percebiam os outros – seus professores no passado, seus alunos no presente e o próprio IBC, por exemplo.

⁹⁷Ver Quadro 2, na página 79.

⁹⁸ Trecho da canção Sampa, de Caetano Veloso, faixa do álbum Muito (Dentro da Estrela Azulada), 1978.

De imediato, chamou-nos a atenção o fato de como percebem atualmente os educandos do Instituto, já que no passado ocuparam essa posição no próprio IBC. Portanto, todos, sem exceção, teceram argumentação de que hoje o aluno é muito diferente – despreparado, desmotivado, desrespeitoso e não envolvido. Talvez porque hoje em dia seja mais difícil encontrar aqueles aspectos descritos por Lahire (1997) nos meios familiares.

Assim, a partir do olhar atento nas fichas, constatamos que os seis depoentes não passaram menos de dez anos na instituição como internos – P2: 10 anos, P6: 11 anos, P1, P3 e P5: 14 anos, e P4: 18 anos – e mais alguns outros anos como bolsistas – condição que assegurava moradia e alimentação. Voltavam para o IBC, enfim, com seis ou menos de seis anos depois já como professores – P1, P4, P6: 06 anos, P2: 01 ano, P5: 02 anos e P3: 03 anos.

Pudemos, então, perceber que o tempo de permanência dos depoentes no Benjamin como alunos foi grande, principalmente se pensarmos que pouco tempo depois retornaram para o Instituto já como professores.

É fato que se a ação pedagógica familiar contou para que os depoentes se tornassem o que são hoje, a sua imersão no Instituto por mais de uma década como alunos, pode-se dizer, acaba por finalizar esse processo de formação identitária profissional. Ou seja, se a configuração familiar os tornou aptos a enfrentar a distância de casa e assim, saudosos, a se adaptar à vida no Instituto, os anos passados como internos os moldaram para se transformarem em verdadeiros professores “benjaminianos”.

Portanto, suas identidades profissionais foram construídas “desde sempre” *do, no e a partir do* IBC, tanto que não conseguiram romper seu vínculo com a instituição (DUBAR, 1997).

Dubar (*idem*) ainda pode ser útil quando argumenta que as identidades profissionais forjam-se no confronto entre as trajetórias objetivas e subjetivas. Assim, indicamos, no entanto, que os professores do IBC não tiveram, em suas configurações sociais (ELIAS, 1994) esse necessário “frente a frente” da objetivação e subjetivação, na medida em que a ação pedagógica que sofreram no IBC era competente o suficiente para moldá-los segundo suas exigências. Ou seja, acreditamos que eles foram alunos

que construíram suas formas identitárias a partir da definição do outro, objetivadas pelo outro, e a partir do grupo, no grupo que se objetivava no Instituto.

Portanto, segundo nosso entendimento, faltou-lhes oportunidade de subjetivar, de caminhar mais autonomamente, já que não lhes foi dada a experiência de uma visão de si: a “(re)construção subjetiva de uma definição de si” (DUBAR, 1997). E, talvez esteja aí a razão de “estranharem” o aluno de hoje que é diferente do “seu tempo”; um tempo que, para eles foi soberano, no que se refere à fabricação de seu eu.

Na verdade, acreditamos que o aluno de hoje seja o resultado de um programa institucional (DUBET, 2006) que mudou; que buscou outras formas de se reinventar frente a tantas demandas sociais.

Quando questionados sobre sua visão acerca do IBC como ex-alunos, bem como do tratamento recebido por parte de seus professores no passado, trazem à tona a ideia de um Instituto – personificado em professores – rigoroso, rígido e exigente, porém muito bom, de alto nível, com uma qualidade de ensino bastante alta; aspectos esses que os ajudaram a construir o que são hoje:

Muito marcada, e inclusive, não sei se você já teve oportunidade de tomar conhecimento, existia entre professor e aluno não só uma distância intelectual, digamos assim, e de autoridade como também física, porque ... a mesa do professor era colocada num estrado acima das carteiras dos alunos. Isso caracterizava a sensação de poder de um sobre o outro (P4, Anexo IX).

então pra mim realmente era tudo que eu buscava, como eu falei antes, era o meu sonho, eu queria estudar, eu queria... né? Saber as coisas, eu queria aprender! Então o Instituto pra mim foi realmente a minha porta, né? (P5. Anexo X).

Portanto, através de suas falas, percebemos que não deram conta, em suas trajetórias, de forjar outra identidade que não a de ex-aluno; que, no futuro, enxergariam como única opção aquela de continuar no IBC como professor. Restar-lhes-ia apenas a sua definição apenas a partir do que o outro diz sobre quem ele é, o que ele quer que ele seja e como quer que ele aja, mesmo que esse dizer não seja direto e explícito; mas por meio de regras e do funcionamento institucional.

Ao contrário, em outros espaços sociais – fora de uma instituição como o IBC – talvez haja uma contínua objetivação e subjetivação que indique a construção de identidades profissionais mais matizadas, permitindo, inclusive, a existência de cruzamentos, interdependências, fluxos, contínuos e necessários para o constante (re)construir-se.

Portanto, acreditamos que o relacionamento, a confrontação das trajetórias objetivas e subjetivas seja um aspecto importante para a obtenção das identidades profissionais mais matizadas; que, por sua vez, irão depender dos mundos vividos, dos mundos reais, e dos quadros sociais aos quais o sujeito esteja submetido.

Mas, como alunos internos, praticamente de domingo a domingo, como viveriam? Como lidariam com um mundo real? Como forjar uma identidade profissional que não enxergasse no IBC o seu triunfo total? Pois, foram pessoas que saíram de suas casas quase que diretamente para um internato, com normas bem definidas sobre o contato com os externos. Assim, cabe ainda perguntar, que tipo de experiências vivenciaram, uma vez que passavam quase que o tempo todo no IBC⁹⁹?

A despeito dessa realidade, duas das seis depoentes, uma interna e outra externa, surpreendentemente, argumentam que tinham uma vida ativa e que o IBC nunca foi um gueto, já que, segundo elas, tinham liberdade e não se sentiam tolhidas. A que foi interna disse que “bastava” pedir autorização para saídas, que estava “*tudo bem*”; que recebia visitas de seus familiares, que ia para casa aos finais de semana e que o internato foi uma fase de grande aprendizado, pois aprendeu coisas que “*não aprenderia em outro lugar*”.

Enfim, mais uma vez reafirmamos que a socialização que viveram foi tão consolidada dentro de si que não lhes possibilitou perceber outra possibilidade de escolarização, ou (re)construção do que poderia ter sido. O IBC, os professores, o estudo, a busca pelo conhecimento, as dificuldades e as “facilidades”, tudo, enfim, sempre foi, segundo os depoentes, tão bom que não sobrou espaço em suas mentes para pensarem em um futuro longe do IBC. E, portanto, só lhes resta retornar, pois esse movimento também implica uma “retribuição” por tudo que receberam:

⁹⁹E, mesmo aqueles que residiam no Rio de Janeiro e que tinham autorização de visitar suas famílias nos fins de semana, já na segunda-feira pela manhã deveriam voltar para a escola.

Eu gostava, eu gosto do Instituto. Acreditava que podia contribuir a outras crianças que, iguais a mim, necessitavam de instrução. Eu queria me especializar eu queria ir e transcender. Às crianças que tivessem dificuldade, eu queria me dedicar [...] (P2, Anexo VII).

Olha..... eu achei muito bom trabalhar, digamos assim, no sentido de reforçar o processo de identidade das pessoas cegas, tá. Eu acho que História era um tipo de matéria que me possibilitava isso, né, pra cultivar a cidadania entre eles, tá, porque, na verdade, eu ‘tava’ descobrindo em determinado momento que as pessoas cegas estavam com a autoestima baixíssima. Então, eu achei muito importante que eu ajudasse, indiretamente ou não, esses alunos a levantarem a autoestima e tudo mais e, através desse instrumento de trabalho, né, alimentasse neles, forjasse neles essa ideia de afirmação, tá (P4, Anexo IX).

Daí que, conseqüentemente, não aceitam, ou não conseguem entender o comportamento dos alunos de hoje, pois os mesmos são, sim, totalmente diferentes dos alunos que foram.

O fator tempo, inclusive, mostra que houve uma diminuição de vagas no que, hoje, se denomina semi-internato¹⁰⁰, o que certamente contribuiu para esse perfil diferenciado de aluno que, atualmente, o IBC possui: trata-se de um educando que fica menos horas na instituição, cumpre uma carga de atividades leve, se comparada com a dos seis depoentes, que estudaram na década de 1960¹⁰¹; tornando, portanto, a ação pedagógica escolar do IBC hoje menos competente.

Além disso, há vários indícios de que no período da escolarização dos sujeitos da pesquisa, pela própria necessidade que se impunha – o fato de quase todos serem internos – havia certa inclinação do aluno em ser mais respeitoso com os professores, ser mais estudioso, mais educado, pois a própria instituição – com suas normas, regras e funcionamento, ou seja, o internato – fazia com que o aluno fosse mais voltado para o bem comum do que para si, já que à mercê do Instituto quase que integralmente, acabava sendo muito influenciado, até mesmo por meio de certas falas, conforme exemplo a seguir:

¹⁰⁰Atualmente, para ser semi-interno o aluno é avaliado por meio de critérios que, dentre outros aspectos, leva-se em consideração a renda familiar e não mais a distância da residência, como era na década de 1960, época da escolarização dos depoentes da pesquisa.

¹⁰¹À exceção de uma depoente, que estudou na década de 1973 a 1983.

A repressão – a opressão, aliás, a opressão era bem maior. Que muitos dos inspetores mais assim, no sentido, ignorantes no sentido de não ter, não é só não ter instrução, [é] não ter cultura política, muitos dos, dos inspetores e até a área de Serviço Social que nunca teve aqui, só agora que nós temos, mas diziam assim pra gente: “Olha, se vocês, vocês têm que se comportar, porque vocês têm que dar graças a Deus que vocês têm a escola de graça”(P4, Anexo IX) .

Além disso, o internato executava a consolidação de uma identidade de grupo frente àqueles que ali viviam. Fazia surgir em seus internos um sentimento de cumplicidade, de união e de respeito, entre si e para com todos da Instituição. E uma vez internos, os alunos dependiam do Instituto para tudo, já que seus familiares, em sua maioria, moravam longe:

Tinha, tinha sim, sempre teve esse espírito de aluno, tanto pro bem como pro mal, sempre tinha, né. Isso aí não mudou muito não, porque. Antigamente, existia mais um espírito de unidade, identidade, porque – porque, imagina, nós tínhamos atividades aqui no Instituto, atividades seja recreativas, seja pedagógicas, nós tínhamos atividades desde 5 horas da manhã, quando a gente levantava pra educação física, até 9 horas da noite (P4, Anexo IX).

Era enorme, tinha um monte de alunos, interno, gente de outros estados, era maravilhoso, mas... é...pra mim era uma cidade, né? E eu sofri um bocado, porque eu ‘tava’ muito longe, mas minha mãe, muito sábia também, mandava fita-carta pra mim, pelo correio e gravada, e eu também manda... e eu escrevia muito em braille, e as meninas que tinham visão subnormal, elas transcre... elas que passavam pro papel, escreviam em tinta... [...]Fita-carta, é, tipo gravações de todo mundo pra mim, lá da família, falando, contando as novidades, ora chorando, ora rindo de saudade, enfim, muito legal! [...] Uhum! E eu não gravava, mas... poucas vezes eu gravei, mas eu escrevia muito, de três em três dias, tanto que o chefe de disciplina dizia que eu tinha mais assistência do que as pessoas que moravam aqui, porque a minha família escrevia muito pra mim, duas vezes por semana chegava carta pra mim (P2, Anexo VII).

Ousamos afirmar que, como alunos, os depoentes, além de se constituir como o reflexo do programa institucional (DUBET, 2006), encontravam na figura do mestre o reforço necessário para a produção em seu interior de um modo de ser fundamentalmente universal e voltado para valores comuns da Instituição.

Era com crenças muito fortes que enfrentavam tudo o que viviam, dentro da instituição. Assim, para eles, hoje docentes, os alunos mudaram muito, pois se

encontram despreparados, enfraquecidos (academicamente) e desrespeitosos; refletem, portanto, a própria (re)configuração social que vivem fora e dentro dos muros do IBC. Ou seja, os alunos hoje, na maioria externos, vivem as descontinuidades sociais de maneira mais real e, ao circularem mais por outros espaços sociais, seriam mais “desprotegidos” dos que os seis depoentes e outros tantos mais que viviam sob as “asas” do grande prédio da Urca. Não são melhores nem piores, mas são sujeitos, passivos e ativos da sociedade, extramuros “benjaminianos”.

Aqui fica a pergunta: será que essa geração de alunos dará continuidade à tradição e muitos deles escolherão voltar ao Instituto como profissionais?

3.6 A DOCÊNCIA EM QUESTÃO

Os seis docentes, na condição de alunos, sofreram uma ação institucional (DUBET, 2006) muito própria, que os impeliu a ver seus professores como os melhores, excelentes, figuras sagradas. Inclusive, conforme as entrevistas, seus professores acabaram reproduzindo para eles – alunos, hoje professores – uma imagem de aluno, de professor e de Instituto que tinham e que, parece, se mantinha como algo “quase imutável”, já que a maioria dos seus professores também tinham sido alunos do Instituto.

Na época em que os depoentes eram alunos, pode-se dizer havia também o que Dubet (2006) chama de “vocação como motivação”, uma vez que, no programa institucional, ainda bastante forte, o professor especialmente 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.

Além disso, essa vocação também ia ao encontro da própria identidade de pessoa cega que outro docente não possuiria, forjada pela própria condição física e pela escolarização que esse docente havia realizado no Instituto:

Porque eu achei, depois que eu comecei a me firmar, quer dizer, meu Deus! Eu tô devolvendo ao Instituto o que o Instituto me deu! Na pessoa dessas crianças, na pessoa desses meninos e meninas que estão aqui comigo, seja no CA, seja na cadeira de Português, seja com os professores que eu estou... que eu estou capacitando hoje, eu 'tô' devolvendo à causa da pessoa cega, da deficiência visual, aquilo

que eu recebi um dia. E isso me encheu de alegria e me enche de orgulho, de orgulho, não é vaidade, não, vaidade é outra coisa, né? Então foi... foram coisas assim, muito naturais, sabe? Nada na minha vida foi forçado assim, forçação de barra, não! Não! As coisas foram acontecendo, vieram, vieram, vieram, e a gente foi cumprindo (P1, Anexo VI).

Hoje, os depoentes percebem que a docência no Instituto está modificada e, inclusive, acreditam que enquanto alguns docentes dedicam-se, outros nem tanto. Relatam como resultado direto dessa falta de dedicação dos professores – da qual se excluem – o perfil de aluno que, hoje, o IBC possui: desmotivado, com baixo conhecimento acadêmico e não domínio das regras escolares.

De outro lado, também acreditam que o professor, atualmente, deveria entender que o aluno deficiente visual é um discente que demanda um cuidado diferente, que nem sempre possui uma família que o acolhe ou que, por outro lado, possui uma família superprotetora, o que também para eles é uma forma de discriminar:

Crianças, muitas vezes que não têm, por parte até da própria instituição, a compreensão exata de que elas necessitariam; porque eu costumo dizer que ninguém precisa pegar ninguém no colo, nem ficar passando a mão por cima da cabeça de ninguém. Agora, quem entra aqui, Cristiane, tem que saber o papel que vai cumprir. O ser humano que ele vai encontrar pela frente. Vai encontrar crianças descontraídas, crianças... crianças, crianças. Mas vai encontrar muita criança sofrida, criança que... até porque eu digo que a deficiência tem pesos diferentes, pra uns pesa mais, pra outros pesa menos, tem a família por trás dessa criança; eu costumo sempre fazer assim uma comparação que a família, ela pode ser a alavanca, hum? Criança que... ela vai pegar a criança lá no rés do chão e levanta, como foi a minha; e ela pode ser catapulta, que ela tira pra longe dela. [...] Tira pra longe da responsabilidade dela, do amor dela, do exemplo dela. Então eu vejo hoje assim, as pessoas comentando: “Ah! Eles não querem nada! Eles...”, não é, não é bem assim às vezes. Eu me aborrecia muito em conselho de classe, Cristiane, muito. Muito. Que eu vi muita insensibilidade, eu vi muita falta de noção de quem é o nosso menino, do que a gente tem que... teria que fazer por ele e não faz, e hoje eu estou muito preocupada com eles sim. Porque é um número extraordinário de pessoas que chegam e dizem: “Ah! Mas eu não sabia que era assim! Eu não sabia que era...”; eu já perguntei a vários: “Você leu o nosso edital?”. Eu ‘tô’ muito preocupada. MUITÍSSIMO preocupada. A falta de compromisso, que é de todos, não é do IBC (P1, Anexo VI).

Eu sempre achei os alunos do IBC, assim, muitos deles, eram alunos que sofriam, porque as famílias não... não entendiam bem, entendeu? Uns rejeitavam, outros protegiam, que era a maneira de

superproteger... que é uma maneira de rejeitar, e eu sempre tive à frente, junto às famílias, sempre procurei tá muito em contato com a família, diferentemente da maioria dos colegas, pra poder explicar, pra poder mostrar (P2, Anexo VII).

É possível que os seis depoentes tenham demonstrado tamanha distância quando se comparavam aos demais professores pelo fato de hoje em dia haver, no Instituto, muitos professores que não foram internos e que não são pessoas cegas ou com baixa visão. Talvez esse agrupamento de professores tenha adquirido um olhar bastante diferenciado de seu aluno hoje, pois ao se enxergar nele, vê-se como um aluno que vivenciou um programa institucional que já há algumas décadas entrou em crise, mudando bastante aqueles sujeitos escolares que vivenciam cotidianamente o IBC.

3.7 INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: MONUMENTO NOSSO

Para Nora (1993), “[...] a memória pendura-se em lugares, como a história em acontecimentos[...]” (*idem*, p.25) e para se tornar um lugar de memória deve adquirir uma “aura simbólica” e ser “objeto de um ritual”. Argumenta ainda que esse lugar é duplo: fechado e aberto. Fechado sobre si, sua identidade, seu nome e aberto em suas significações, conforme palavras a seguir que me proponho abaixo compreender:

Olha, pra mim foi uma glória. Pra mim realmente foi uma coisa... uma coisa inexprimível, realmente, foi uma alegria muito grande, eu, que não imaginava que ia ser professora do Benjamin, nunca, e quando eu fui me preparar, eu não acreditava que eu ia ser professora do Benjamin, eu acreditava que eu ia dar aula em colégio comum, eu botei isso na cabeça, porque eu achava que era muito difícil passar pra lá, então quando eu passei pra lá, além d’eu ter a alegria de ter um trabalho, né? Um trabalho que, naquela época, era muito bom, era muito rendoso, hoje não é tanto, mas, naquela época a gente tinha, materialmente falando, um emprego excelente, tá? Além disso, eu ainda tinha o orgulho, a vontade, o amor de dizer: eu trabalho na escola que eu estudei. Então isso pra mim era muito importante (P3, Anexo VIII).

De acordo com a fala de P3 acima, recoberta de grande carga laudatória sobre o IBC e do quanto trabalhar no mesmo espaço em que fez sua escolarização parecia-lhe inalcançável, o Instituto, para ela, adquiriu, em sua trajetória social, uma dimensão tão

emblemática que se forjou nessa docente uma ideia de que a esse lugar deveria ser reservado apenas uma atitude de deferência. Logo, voltar a trabalhar no IBC concretizou-se numa honra tão grande que, segundo nossa hipótese, acabou se transformando, em suas lembranças, em um *lugar de memória*.

Fundamentando-nos ainda em Nora (*idem*), notamos o quanto significou e ainda significa o Instituto Benjamin Constant para os seis professores, ex-alunos, que, por conta de tudo o que tem sido mostrado, optaram por construir suas trajetórias profissionais (DUBAR, 1997) no mesmo local em que fizeram toda sua escolarização como internos¹⁰².

Sabemos que, em um programa institucional que apresentava como principal característica uma ação socializadora voltada para uma dimensão limitada da pessoa, cujo principal papel era o de um tipo de aluno que não tinha espaço para tomadas de decisão e consequente produção de subjetividade, acaba lhes restando apenas a constituição de identidades forjadas pelo outro. Por se encontrarem, então, em um espaço que inviabilizava sua expansão identitária, o IBC como um espaço tão restritivo, poderia ser definido como uma instituição total, segundo, Goffman (1987, apud Benelli:

Estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação, onde um grupo relativamente numeroso de internados vive em tempo integral. A instituição funciona como local de residência, trabalho, lazer e espaço de alguma atividade específica, que pode ser terapêutica, correcional, educativa etc. Normalmente há uma equipe dirigente que exerce o gerenciamento administrativo da vida na instituição (BENELLI, p. 237, 2004).

Nesse sentido, o Benjamin Constant construiu-se para nossos depoentes como um lugar de memória, muito por conta do forte programa institucional que conseguiu implantar no interior de seus muros e, cujos sujeitos ali internos – os cinco depoentes da pesquisa – não tiveram a liberdade para tomada de decisões e, portanto, seus “movimentos e circulação” eram decididos, em primeiro lugar, pelo próprio estatuto do IBC, representado fisicamente pelo dirigente da instituição.

Com construções identitárias voltadas para redes de socialização restritas, condicionando seus sujeitos a percursos pré-definidos – objetivados institucionalmente

¹⁰²À exceção de uma depoente, que foi externa.

– e, portanto, obrigando-lhes a comporem de antemão um grupo – internos –, com características bastante fortes, lhes restariam poucas possibilidades para uma necessária subjetivação que desse margem a um processo de formação identitária diferente:

*Aí assim eu já... desde antes eu já tinha essa ideia, tá! Era magistério o que eu queria, né? E... aí o... quanto a escolher e ensinar, eu acho que eu nunca tive dúvida porque eu gostava, eu sempre gostei. Então assim, mesmo quando eu estava aqui (**no Instituto Benjamin Constant**), a cada série que eu ia conseguindo atingir, eu explicava os daquela série pra baixo, entendeu? Então acho que isso aí também me ajudou a escolher. Então, quanto ao que queria eu nunca tive dúvida, eu... desde cedo eu já sabia que era isso que eu ia querer (P5, Anexo X) – (grifos meus)*

Fotografia 11: Documento solicitando permanência de P5 e cooperação com a Divisão Pedagógica do IBC

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA DE ENSINO DE 1º e 2º GRAUS
CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Ilmo. Sr. Diretor do Instituto Benjamin Constant

08/10/2015

NOME MARIA HELENA FRANCO

NACIONALIDADE Brasileira NASCIMENTO 05 / fevereiro / 1950

MUNICÍPIO Cruzeiro- Perto de São Pedro de Caldas ESTADO Minas Gerais

RESIDÊNCIA Cruzeiro- Perto de São Pedro de Caldas BAIRRO Campestre

CIDADE Campestre ESTADO Minas Gerais

MUNICÍPIO 37 730 TELEFONE

ven requerer a V.Sa. que se digne de conceder-lhe, a título precário, o direito de permanecer no Instituto Benjamin Constant, durante o ano letivo de 19 , a fim de que possa frequentar a 8ª série do Curso de Letras.

no (a) UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA

ENDEREÇO Rua Fernando Ferrari, 75

Bairro Botafogo CIDADE Rio de Janeiro

MUNICÍPIO RJ

CEP 22 250 TELEFONE 266 5512

comprometendo-se a cumprir as condições, abaixo transcritas:

1. O requerente frequentará o curso, acima indicado, cumprindo todas as obrigações decorrentes de sua matrícula e determinadas pela Instituição.
2. O requerente cumprirá todas as instruções baixadas pelo Diretor do Instituto Benjamin Constant, relativas à permanência de alunos de outros estabelecimentos de ensino e que residam no IBC, inclusive quanto a horário de saída na Instituição e ao atendimento das ordens dadas pelos Inspectores de alunos.
3. O requerente, para todos os efeitos, estará subordinado à Seção de Disciplina, na mesma forma em que estão os alunos regulares do Instituto.
4. O requerente, dentro de suas possibilidades intelectuais e na medida em que for solicitado, cooperará com o Instituto em atividades da Divisão Pedagógica.
5. O requerente deixará de residir no Instituto, de imediato:
 - no caso de desligamento, trancamento de matrícula ou afastamento do
 - (a) UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA

Fonte: Secretaria Escolar do Instituto Benjamin Constant
Foto: Cristiane Vales Maciel

Podemos perceber essa força institucional na fala e no documento referentes a P5: sua permanência no Instituto condicionada à “ajuda” na Divisão Pedagógica, sob a forma de aulas para alunos de séries anteriores à que acabara de cursar. Como ela “já gostava” de ensinar e também precisava do Instituto – para morar e se alimentar –, seu caminho acabou sendo decidido por uma junção de “vocação para o magistério” com decisões que vinham “de cima”, cabendo-lhe pouco espaço para decidir pessoalmente o que poderia querer. A partir disso, o IBC tornou-se para ela, tanto na época de aluna e atualmente como docente, um lugar simbólico e ritualizado: o único capaz de levá-la para o “melhor” caminho.

Mas o que mais nos chama a atenção é a visão que os docentes possuem desse espaço, reiteradamente conceituado de forma positiva, como o único capaz de tirá-los da condição em que viviam e de encaminhá-los para o “sucesso”.

Para além de um espaço e de um lugar de memória, o IBC forjou e continua a forjar, nos seus alunos e docentes, principalmente nos seus ex-alunos, a ideia de que ali se encontra o lugar certo, adequado para a escolarização da pessoa com deficiência visual.

Faria Filho e Vidal (2000) expõem que os tempos e os espaços escolares não são neutros, guardam em si, por meio de seus discursos, materialidades, valores e aprendizagens que, enredados por símbolos e culturas, podem expressar alguns dos sentimentos abaixo transcritos:

Aí o... nós fizemos concurso, estávamos esperando, né? A homologação e tudo mais. Aí o Pedro¹⁰³ “tava” assumindo a Seção de Ensino, que hoje é DE...o que é a DEN... [...] E tinha pessoas maravilhosas, que a gente lidou ali desde crianças, né? Juliana Souza¹⁰⁴, e tudo mais. E aí o Pedro teve uma ideia, ele nos pediu, a nós, que fomos alunos do Instituto, a mim, à Sandra, à Lara¹⁰⁵, né? Se nós não podíamos trabalhar como voluntárias, pelo menos uma vez por semana, pra ver se tirava aquele gargalo que estava, né? [...] As turmas inchadas. Por quê? Que vários professores... naquela ocasião, mudou a direção... né? E muitos foram pra... cargos administrativos, e aí foi, mais uma vez, né? A criança prejudicada nesse sentido. Aí eu e Lara, a Sandra, viemos dar aqui o nosso... a nossa contribuição como voluntária, isso me valeu muito, Cristiane! Muito. Porque eu pedi assim: “Pedro, já que a gente tá dando...”. Eles tinham me colocado no... numa outra série lá, aí eu falei: “Já que eu ‘tô’ aqui fazendo voluntariado, eu queria trabalhar na área que eu vou trabalhar!”; ora! Foi a sopa no mel! (P1, Anexo VI)

O relato de P1 é especialmente revelador. Expressa um aspecto de ligação, construção identitária profissional, fortemente construída pelo local que a escolarizou e que, passando por um período de dificuldade – a falta de professores –, seria percebido como *a grande* oportunidade para que ela e as demais docentes que aguardavam a homologação do concurso realizassem uma espécie de estágio antes de entrar em definitivo em sala de aula. A professora, entretanto, não se dá conta de que o fato de ter

¹⁰³Nome trocado para garantir anonimato do então responsável pela seção de ensino.

¹⁰⁴Nome trocado para garantir anonimato.

¹⁰⁵Nome trocado para garantir anonimato.

sido aluna foi “usado” como meio para que ela e suas companheiras trabalhassem de forma gratuita para o IBC. Viu o chamado de Pedro, responsável à época pela seção de ensino, como algo positivo, favorável, para sua futura prática e de suas amigas, e não como uma decisão tomada a partir de uma certeza simbólica, ritualizada e repleta de significações: quem foi aluno no IBC, sempre volta como professor.

No subtítulo, “monumento nosso” aqui tem todo o sentido, uma vez que como professora e pesquisadora do IBC muitas vezes somos “pegos” monumentalizando esse espaço de memória que também já se fez nosso. Foi difícil perceber isso, foi. Foi difícil enfrentar os efeitos que nos causaram essa percepção, foi. Mas tentamos enfrentá-los. Vocês, leitores, é que dirão se conseguimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de qualquer consideração, cabe ressaltar que este momento da dissertação levou-nos a pensar sobre a nossa própria prática docente dentro do IBC e do quanto, durante toda essa pesquisa, tivemos que fazer um exercício de afastamento entre a pesquisadora e a profissional que atua na educação especial há vinte anos. Tarefa nada fácil.

Refletir sobre o Instituto Benjamin Constant e os seis docentes, ex-alunos, levou-nos a indagar como um espaço escolar, como o IBC – por meio dos docentes - leva seus sujeitos sociais – alunos – a construírem trajetórias profissionais tão atadas às suas identidades ainda forjadas em tempos de sua escolarização. Ou seja, como conseguem criar uma identidade profissional que esteja tão coerentemente assentada em sua vida escolar? Daí, a questão: o que os fez querer voltar ao IBC como professores?

Isso nos fez questionar: também somos professores no IBC. Será que como tal, consciente ou inconscientemente, sugerimos aos nossos alunos que, quando deixarem essa condição, devam retornar ao IBC como professores? Seria, segundo Dubet (2006, 2011), uma figura dotada de aspectos ligados a uma vocação para ensinar? Realmente, não sabemos o que responder.

Em muitos momentos das entrevistas nos colocamos no lugar daquele sujeito-professor, tentando entender os motivos desse retorno para o mesmo lugar que os escolarizou. Mas depois das transcrições, leituras dos documentos e análises, demo-nos conta de que poderíamos, sim, questionar e ainda continuamos a questionar. Ou seja, a dissertação não nos deu todas as repostas, cabendo, ainda, novas investigações e interrogações sobre nossa prática docente no IBC. Quem sabe em um futuro doutorado!

Um lugar que foi fundado com um cunho fortemente assistencialista, civilizatório, e com interesses particulares envolvidos – de seu idealizador José Álvares de Azevedo, de seu primeiro diretor, Xavier Sigaud, que tinha uma filha cega – precisa das lentes da história para que assim possamos entender melhor as condições de produção de sua criação e trajetória. Só assim, inclusive, poderemos desmonumentalizar sua existência. E isso só poderá ser realizado por alguém que não tenha vivido as mesmas experiências dos hoje docentes-ex-alunos. Foi o que tentamos fazer.

A partir dessa constatação – da necessidade de não monumentalização do Instituto – que pensamos só poder ser empreendida por quem “está de fora”, posicionamo-nos no sentido de buscar “explicações” fundamentadas tanto nas fontes escritas, quanto nas fontes orais, que, balizadas pela teoria aqui utilizada, permitiram que chegássemos a esse resultado final.

Portanto, a partir das entrevistas, nos perguntávamos: por que pessoas tão capazes, com tão boa formação, escolheram voltar para o Benjamin? Apesar, inclusive, de alguns terem sido aprovados em bons concursos fora do IBC?

Entendemos que esses sujeitos passaram um longo período de sua escolarização no Instituto e que, não satisfeitos, logo depois voltaram como seus professores; não havendo, portanto, tempo suficiente para que pudessem ter se desligado da Instituição. E, entendemos que esse retorno possibilita que se sintam ligados ao IBC para “sempre”. Como se, para entender suas vidas e trajetórias, tenhamos necessariamente que compreender a própria história do IBC.

Enfim, ao terminar esta dissertação, nos demos conta que suas histórias pessoais cruzam-se o todo tempo com o IBC e que a força do Instituto, em suas vidas práticas, foi determinante para sua formação social, pessoal. E se nossa investigação propunha-se verificar em que medida os espaços de socialização (familiar, escolar e profissional) vividos pelos docentes seriam definidores dessa trajetória/identidade ou se esses indivíduos de algum modo sofreram influências de outros tipos de configurações sociais que os tenham levado a essa ou aquela atuação dentro ou fora do IBC, concluímos que o programa institucional em vigor no colégio, aliado à configuração familiar dos entrevistados, serviu para reforçar o desejo de retorno ao IBC como alunos.

O apoio dos professores, que, no programa institucional, são encarados como personagens quase que sagrados – figuras tidas como modelos a serem seguidos, que espelham as normas da instituição, tornando-as, inclusive, mais fáceis de serem aceitas – também foi fundamental. Esses mestres, portanto, levaram-nos a crer que ali todos são capazes, todos são iguais, e o bem deve ser comum; ou seja, todos têm os mesmos direitos.

Assim, no imaginário dos depoentes, pairava a ideia de que quem se engajasse, quem fizesse “tudo direitinho”, “venceria”, verbo bastante utilizado pelos depoentes ao longo de suas entrevistas.

Por fim, mesmo percebendo indícios de mudanças no IBC, frente à crise e à decadência de seu programa institucional, ainda percebemos vestígios de um forte programa em execução. Portanto, terminamos esta dissertação com duas questões: será que, nos dias de hoje, os alunos do IBC acalentam a ideia de retornar ao Instituto como seus professores? Ou estão lançando-se em outros voos?

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. *Emblemas da Nacionalidade: O Culto a Euclides da Cunha*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. V. 9 n. 24 São Paulo fev. 1994.

ALVES, Rosana Maria de Souza. *(Des)caminhos da profissão docente: sobre a experiência do Curso PARFOR no IFMA/Campus Codó (2010-2014)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Orientador: José Claudio Sooma Silva.

ARAÚJO, Sônia Maria Dutra de. *Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil: a história do Instituto Benjamin Constant*. Dissertação (Mestrado em Educação). 170p. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993. Orientadora: Esther Maria de Magalhães Arantes.

BALASSIANO, Wânia Cristina dos Reis José. *Colégio Estadual Professor Ernesto Faria: Entre Trajetórias e Escolas Efícazes*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Profª. Drª. Miriam Waindefeld Chaves. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. 102 f.

BENELLI, Silvio José. *A Instituição Total como Agência de Produção de Subjetividade na sociedade Disciplinar*. Estudos de Psicologia, Campinas, v.21, n.3, p.237-252, setembro/dezembro 2004

BOURDIEU, Pierre. *A ilusão biográfica*. In: FERREIRA, Marieta Moraes & AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 183-191.

BUENO, Belmira Oliveira. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BRASIL. Regulamento Provisório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Coleção das Leis do Império do Brasil, 1854, Tomo XVII, Parte II, pp. 295-300.

_____. Regimento Interno Provisório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil, 1854, Tomo XVII, pp. 270-288.

_____. Regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1890, Tomo V, pp. 1021-1055.

CAIADO, Kátia Regina M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 150 p.

_____. *Lembranças da escola: histórias de vida de alunos deficientes visuais*. Trabalho apresentado na 23ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Caxambu-MG: ANPED, 2000.

CAMPOS, Gonçalves Sérgio. *Poder e Civilização no Brasil Imperial. A Monarquia na Perspectiva da História das Ideias*. Diálogos Latinamericanos, núm. 20. Junho, 2013, p.48-71. AarhusUniversitetAarhus Dinamarca

CARIA, Thelmo. *A cultura profissional dos professores – o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura dos anos 1990*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian de Cultura, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. *História da Educação Escolar e Sociologia: uma relação promissora*. Educ. Rev., Jun 2014, vol.30, no.02, p.95-116

CUBAN, Larry. *Como os Professores Ensinavam: 1890-1980*. Teoria & Educação nº 6, Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda., p.115-127, 1992.

DE CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 09- 119.

_____. *A Invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto CODEX: Portugal: Porto Editora, 1997.

_____. *Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.19, n. 62, abr.1998.

DUBET, François. *El declive de la institución - profesores, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Traducción de Luciano Padilla. Barcelona, España: Gedisa Editorial, 2006.

_____. *Mutações cruzadas: a cidadania e a escola*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPEd. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

DUBET, François; MARTUCCELLI, D. *A socialização e a formação escolar*. In: *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. 1997: 241-266.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. *Introdução à Sociologia*. Lisboa/Portugal, Edições 70, Ltda., 2008.

_____. *O Processo Civilizador*. Volume II: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FARIA FILHO, Luciano M. *A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação*. In: _____. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____; VIDAL, Diana G. *Os Tempos e os Espaços Escolares no Processo de Institucionalização da Escola Primária no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. Nº 14, mai/jun/jul/ago.2000.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano. *A Ambiguidade da Docência: Entre Profissionalismo e Proletarização. Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica. Editora Ltda, p. 41-61,1991.

FOUCAULT, Michel. (1972). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Editora Vozes,2002.

FREITAS, Geise de M. *A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no Colégio de Aplicação do INES na década de 1990: o início de uma nova história?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Orientadora: Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6ª Edição. São Paulo: Moraes, 1986.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva. 1987

GUADET, J. *O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: Sua História e seu Método de Ensino*. AZEVEDO, José Álvares de (tradução). Rio de Janeiro. Tipografia de F. de Paula Brito. 1851

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LE GOFF, J. *Documento/Monumento*. Texto extraído de Le Goff, Jaques. *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 1990. (Coleção Repertórios)

_____. *Antigo/Moderno*. In: *Memória e História*. CAMPINAS: Editora da Unicamp, 1997.p. 167-199.

LEMOS, Edison Ribeiro. *Educação de Excepcionais. Evolução Histórica e Desenvolvimento no Brasil*. Tese para Obtenção de Livre Docente – UFF. Niterói, 1981.

LIMEIRA, Aline de M.; SOUZA, Flávia B. de. *Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 89, n.222, p. 325-340, maio/ago.2008.

LOBO, Ferreira Lilia. *Os Infames da História: Pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Lamparina.2ª edição., 2015 (levar para a bibliografia)

MARINHO, Ana Paula Alves. *Do Ser Professor das Séries Iniciais: Marcas Identitárias na Atuação Profissional*. Dissertação (mestrado). Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008. Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

MENDES, Francisco Lemos; FERREIRA, Paulo Felicíssimo. *Instituto Benjamin Constant: uma história centenária*. In: Revista Benjamin Constant. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant (Edição 01, Setembro de 1995)

MINAYO, Maria Cecília de (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa Social : Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes, 33ª Edição, 2013.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins (UFMG). *A Abordagem de Bernard Lahire e Suas Contribuições Para a Sociologia da Educação*. 36ª Reunião Nacional da ANPed – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO1.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares*. Projeto História: São Paulo (10), dez. 1993.

NÓVOA, Antonio. *Para o Estudo Sócio-histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente*. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica. Editora Ltda, 109-139, 1991.

POLLAK, Michael. “*Memória e identidade social*”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

_____. *Memória, esquecimento e silêncio*. In: *Estudos Históricos*. RIO DE JANEIRO: vol. 2, n. 3., p.3-15. 1989.

PORTELLI, Alessandro. *O Que Faz a História Oral Diferente*. Projeto História. São Paulo, n.14, p.25-39,1997.

ROCHA, Solange. M. da. *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. 160p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009. Orientadora: Ana Waleska Pollo Campos Mendonça.

SAVI, Valdirene de S.F. *Memórias e Histórias de Formação de Professores (as) dos Primeiros Anos Escolares (1940-1960) Jaguaruna SC*. Dissertação (mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2012. Orientadora: Giani Rabelo.

SCUSSEL, Cláudia Luci. *Constituindo-se Professor (a): Percursos, Histórias e Memórias Docentes em Bento Gonçalves (1930-1960)*. Dissertação (mestrado). Universidade de Caxias do Sul, 2011. Orientadora: Terciane Ângela Luchese.

SILVA, José C. S; LEMOS, Daniel C. de A. *A História da Educação e os desafios de investigar outros presentes: algumas aproximações*. In: FERRERIA, Marcia Serra; XAVIER, Libânia; CARVALHO, Fábio Garcez de (orgs.). *História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos*. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2013.

SILVA, Andréa Cristina Oliveira Duarte de Souza S. da. *Caminhos do sindicalismo: trajetória de vida de professores do SEPE/BAIXADA FLUMINENSE*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Miriam Waindefeld Chaves. Rio de Janeiro: 2012.

SOUZA, José Edimar de. *Trajetórias de Professores de Classes Multisseriadas: Memórias do Ensino Rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)*. Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011. Orientadora: Luciane Sgarbi Santos Grazziotin.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa* (orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Michel de Certeau e a difícil arte de fazer História das Práticas*. In: FARIA FILHO. Luciano Mendes de (org.). *Pensadores Sociais e História da Educação*, Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.257-284.

_____; CHARTIER, Anne-Marie. Michel de Certeau (Coleção Pensadores e Educação). 2010.

XAVIER, Libânia. N. *A Construção Social e Histórica da Profissão Docente. Uma Síntese Necessária*. Revista Brasileira de História da Educação. V. 19, n. 59, out-dez, 2014.

WAUTIER, Anne Marie. *Para uma Sociologia da Experiência*. Uma Leitura Contemporânea: François Dubet. Sociologias, Porto Alegre, ano 5, nº 9, jan/jun 2003, p. 174-214.

ZENI, Maurício. *Os cegos no Rio de Janeiro do Segundo Reinado e começo da República*. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Orientadora: Martha Campos Abreu.

ZOTTI, Solange Aparecida. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro: Considerações sobre a Função Social e o Currículo do Colégio D. Pedro II*.

Unc/UNICAMP. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.18, pp.29-44, jun.2005-
ISSN: 1676-2584.

ANEXOS

ANEXO I – REGULAMENTO PROVISÓRIO DO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS

COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO Brasil de 1854, Tomo XVII, Parte II, Seção 46.¹⁰⁶

Decreto nº 1428 de 12 de setembro de 1854 Cria nesta Corte o Imperial Instituto dos Meninos Cegos

Hei por bem, em virtude da autorização concedida no §2º do decreto 781 de 10 do corrente mês, criar nesta Corte um instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o qual se regerá provisoriamente pelo regulamento que, com abaixo assinado por Luiz Pedreira do Couto Ferraz do meu conselho, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, que assim o tenha entendido e faço executar.

Palácio do Rio de Janeiro em 12 de setembro de 1854, 33º da independência e do império. Com a rubrica de sua Majestade, o Imperador Luiz Pedreira do Couto Ferraz

Regulamento Provisório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos

[...]

Capítulo IV -- Das matérias do ensino, dos exames e prêmios

Art. 26 - As matérias do ensino nos três primeiros anos serão: leitura, escrita, cálculo até frações decimais, música e artes mecânicas adaptadas à idade e força dos meninos. Na leitura se compreende o ensino de catecismo.

Art. 27 - No quarto ano ensinar-se-á: gramática nacional, língua francesa, continuação da aritmética, princípios elementares de geometria, música e ofícios mecânicos.

Art. 28 - Do quinto ano em diante, terá lugar, além das matérias do art. precedente, o ensino de geometria plana e retilínea, de história e geografia antiga, média e moderna e leitura explicada dos evangelhos.

¹⁰⁶ Este Regulamento Provisório encontra-se disponível, na íntegra, no endereço eletrônico: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 14 de julho de 2016.

Art. 29 - No último ano, o estudo limitar-se-á à história e geografia nacional e ao aperfeiçoamento da música e dos trabalhos mecânicos para o que maior aptidão tiverem mostrado os alunos.

Art. 30 - Não obstante as disposições dos artigos precedentes, a ordem e distribuição das matérias do ensino poderão ser alteradas pelo Governo sobre proposta do diretor, conforme a experiência aconselhar.

Art. 31 - O curso do Instituto será de oito anos e, dentro deste prazo, nenhum aluno gratuito poderá dali ser retirado sem licença do ministro e secretário de estado dos negócios do império.

Art. 32 - Aos alunos que se destinarem a ofícios mecânicos poder-se-á mandar ensinar, além das matérias dos artigos anteriores, geometria descritiva e princípios gerais de mecânica.

Art. 33 - Seguir-se-á no Instituto, até nova ordem do Governo, o método de pontos salientes de Louis Braille adotado pelo Instituto de Paris.

Art. 34 - Os professores examinarão nos três últimos dias do mês os respectivos alunos e informarão no primeiro dia do mês seguinte ao diretor o que observarem tanto em relação ao adiantamento como o procedimento moral de cada discípulo. Haverá também exames em cada aula de três em três meses em presença do diretor. Haverá, além disto, no fim do ano, exames públicos em dia determinado pelo ministro e secretário de estado dos negócios do império em sua presença ou do comissário por ele nomeado.

Art. 35 - Poderão haver até nove prêmios divididos em três categorias para os meninos que se tiverem distinguido durante o ano. O modo de sua distribuição, sua qualidade e valor serão regulados em instruções especiais.

Art. 36 - Os prêmios, quando pecuniários, serão recolhidos ao tesouro ou ao banco nacional onde os alunos os irão receber depois de concluído o seu curso de estudos ou antes dessa época se saírem do Instituto com autorização do Governo. Para este fim, passar-se-ão vales que serão entregues com a cláusula de depósito aos pais, tutores, curadores ou protetores dos alunos ou, em sua falta, ao diretor.

Capítulo último -- Disposições Gerais

[...]

Art. 38 - Os alunos pobres, quando completarem seus estudos, terão o destino que o Governo julgar conveniente se não forem empregados como repetidores na conformidade dos arts 40 e 41.

[...]

Palácio do Rio de Janeiro em 12 de setembro de 1854 Luiz Pedreira do Couto Ferraz

ANEXO II – REGIMENTO INTERNO PROVISÓRIO DO INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS

Nº 242, aviso de 18 de dezembro de 1854, mandando que se observe provisoriamente o regimento interno dos meninos cegos¹⁰⁷

Sua Majestade, o Imperador, há por bem que no Imperial Instituto dos Meninos Cegos se observe o seguinte: Regimento Interno

[...]

Título II -- Dos alunos

Capítulo X - Da classificação dos alunos

Art. 28 - Serão classificados alunos:

I- Em relação ao seu estado: contribuintes e gratuitos;

II- Em relação à idade: em três classes ou turmas: a primeira composta dos de seis a dez anos; a segunda dos de dez a catorze anos e a terceira dos maiores de catorze anos;

III- Em relação ao ensino: em duas classes a saber: a primeira dos que frequentarem as aulas dos primeiros três anos; a segunda dos que tiverem concluído com aproveitamento o referido triênio.

[...]

Capítulo XXII - Das rendas

Art. 75 - A renda do Instituto compõe-se:

I - do subsídio do Tesouro Público, que for anualmente votado pelo Poder Legislativo;

II- Da mesada dos alunos contribuintes;

III- Das doações que lhe forem feitas.

Art. 76 - O subsídio será arrecadado mensalmente na razão da décima segunda parte do total votado para o ano e recebido pelo tesoureiro, precedendo ordem do ministro do império.

¹⁰⁷ Este Regimento Provisório encontra-se disponível, na íntegra, no endereço eletrônico: < <http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854-d-pronto/decisoess1854pdf21-.pdf> > Acesso em 14 de julho de 2016.

Art. 77 - As mesadas serão cobradas por trimestre adiantados, passando o tesoureiro um recibo de talão. (Art. 6o.).

Art. 78 - Qualquer soma ou objeto oferecido ou deixado ao Instituto será assentado nos livros das doações e assinado o respectivo assento pelo diretor e pela pessoa encarregada da entrega que haverá, além disso, do tesoureiro o competente recibo (Art. 7º).

Art. 79 - Os saldos que se realizarem no fim do ano serão de preferência aplicados, com prova e autorização do ministro do império, à compra de apólices da dívida pública fundada.

[...]

Palácio do Rio de Janeiro em 18 de dezembro de 1854 Luiz Pedreira do Couto Ferraz

ANEXO III – DISCURSO DE XAVIER SIGAUD

Discurso proferido pelo Dr. José Francisco Xavier Sigaud na inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no dia 17 de setembro de 1854, publicado no Jornal do Comércio, no. 2.419, de 20 de setembro do mesmo ano¹⁰⁸.

Senhor, quando V. M. I. proferiu estas memoráveis palavras "*A cegueira não é mais uma desgraça*", suscitou uma questão grave e digna de ser tratada. V. M. formulou nestas poucas palavras a grande máxima digna de ser inscrita como divisa no portão do edifício do Imperial Instituto dos Meninos Cegos que a generosa proteção de V. M. acaba de fundar, manifestando deste modo o seu incessante zelo pela criação de instituições úteis, que servem ao mesmo tempo para civilizar o país e diminuir as misérias e os sofrimentos da humanidade.

Não era um antigo servidor de V. M. que competia a honrosa tarefa de cumprimentar hoje a V. M. e dirigir-lhe sinceros e vivos agradecimentos por este ato de sua imperial munificência; esta honrosa tarefa estava de direito reservada a um jovem e ilustre brasileiro, cego de nascença, homem de talento e de esperanças, que foi roubado pela morte no momento em que ia cumprir-se o mais caro, o mais ardente de seus votos que ele alimentava como fogo sagrado! A morte arrancou-o no meio de cruéis padecimentos à sua família inconsolável, a verdadeiros amigos que o choram, porque ele sabia escolhê-los e apreciá-los, a inúmeros conhecidos a quem ele conseguiu facilmente cativar por seu espírito jovial, por seu trato ameno, e por uma instrução variada, que lhe assegurava grandes vitórias, na carreira do ensino.

José Álvares de Azevedo, nascido no Rio de Janeiro, de uma família abastada, recebera no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, uma educação acurada; apenas voltou à sua pátria na idade de 18 anos, entregou-se com fervor à cultura das letras; as belezas dos poetas e historiadores portugueses tornaram-se-lhe em pouco tempo tão familiares como as que ele já havia admirado na língua francesa.

Em poucos anos se amestrou o jovem cego na lição de história e durante as vigílias que lhe custaram a existência, havia colhido profundos conhecimentos, e

¹⁰⁸ Transcrito em Zeni (2005, p. 101-104).

encaminhado seu espírito para as indagações da história pátria. Era discípulo consciencioso da escola que outro cego, Augustin Thierry e Cesar Cantu, ilustram na primeira plana dos historiadores. Ouvindo ler as crônicas da Companhia de Jesus e os manuscritos da Biblioteca Nacional, prosseguia no exame dos fatos e das épocas memoráveis da História do Brasil. Sua pena adestrada deixou-nos algumas páginas notáveis sobre o Caramuru. Trabalhava em reunir novos documentos sobre Villegaignon, para escrever-lhe a história; e o seu último ensaio literário, que me foi confiado, é um quadro da instrução pública no Rio de Janeiro, composição rica de fatos e verdades, que pintam com exatidão as tristes peripécias da carreira do ensino. Era pois a este jovem ilustre que cabia o direito de tributar a mais profunda gratidão a V. M. por este tão grande benefício. 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 impor-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.

A morte não obliterou o assinalado serviço prestado à humanidade; o vulto inesquecível do jovem José Álvares de Azevedo, sobreviverá perpetuamente no recinto desta instituição, cuja primeira ideia por ele apresentada a V. M., V. M. compreendeu-a com todo seu alcance e quem poderá pois explicá-la melhor do que V. M.? Sim, que melhor poderia fazer apreciar o sistema de educação dos jovens cegos? Eu, que nada mais sou que um mero intérprete de V. M., direi portanto àqueles que o ignoram: 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.

O Instituto está aberto aos meninos cegos de todas as classes da sociedade. Segundo os estudos devido à inteligência do Excelentíssimo Professor Ministro do Império o Conselheiro Dr Luiz Pedreira do Couto Ferraz, o governo concedeu dez lugares aos pobres e vinte aos que podem pagar pensão. Estes últimos, cuja infância é rodeada de providentes cuidados, são em igual número ao dos que saem do seio de

família onde foram sempre abandonados à miséria, às privações e a hábitos grosseiros. É a estes infelizes que cumpre apresentar e fazer sentir os benefícios de uma educação difícil, longa e custosa, pois é necessário empregar constantemente a sensibilidade do dedo, que é para o cego, assim como os olhos para quem tem vista, o instrumento por meio do qual adquire a maior parte de seus conhecimentos, e como observa M. Guadet, professor de Paris, essa sensibilidade não é a mesma no indivíduo cuja mão se conserva sempre livre da aspereza dos corpos estranhos, e naquele a quem os grosseiros trabalhos endurecem a epiderme.

Não é na época em que tantos ilustres cegos justificam os benefícios da educação recebida, que se porá em dúvida a utilidade da fundação do Instituto. Os apontamentos estatísticos falam a favor dos desgraçados cegos que avultam nesta capital; a minuta que me foi dada pelo Desembargador Alexandre Joaquim de Siqueira menciona 148 indivíduos adultos cegos, que circulam nas ruas do Rio de Janeiro. Na província, encontra-se quase um número igual e sei por minhas próprias investigações, que há neste número, 19 meninos, a maior parte cegos de nascença. Poucas informações tenho alcançado até agora das províncias. Sei unicamente que grande número de cegos se encontra nas províncias de Piauí, de São Paulo e do Rio Grande do Sul. A remessa de um ou dois meninos por província, promete ao Instituto um engrandecimento rápido, que justificam as previsões de seu augusto fundador. Não é pois nesta época, repito, que a criação do Instituto dos jovens cegos será tachada de inútil, ou considerada como filha de simples espírito de imitação.

Nos últimos 50 anos, a Alemanha, a França, a Inglaterra, os Estados Unidos têm multiplicado as escolas para a educação de tantos infelizes; o número das escolas de cegos chega hoje a 140. Os sacrifícios feitos pelos inúmeros governos e associações de caridade foram recompensados pelos mais belos resultados. Quem duvidar disso, pode ler o que tem escrito o célebre poeta Antônio Feliciano de Castilho, a obra do deputado de Bruxelas, Mr. de Rodenback, e o discurso do jovem monarca do Hanover, todos três atacados de cegueira. A Providência deu ao cego, o desejo ardente de saber e lhe proporcionou as faculdades de aprender, ao lado da necessidade colocou os meios de satisfazê-la. Os cegos ouvem mais do que nós, porque vivem mais consigo; têm melhor memória do que nós, porque são obrigados a confiar mais nessa faculdade, não sendo

tanto como vós, o recurso de sinais próprios para auxiliá-la. Adquirem, assim uma razão mais precoce, sentem mais depressa as vantagens do trabalho, dão-se a ele com mais vontade, tiram de seus estudos deduções ou juízos mais desenvolvidos e seus progressos são geralmente mais rápidos. E, pois, se há um grau de instrução que é de direito natural para todos os entes e de que não é lícito privar um menino, é um ato bárbaro privar dele um cego. Se a instrução é de direito natural para todos, é para o cego de direito divino.

Creio aqui reproduzido em parte, o pensamento moral e generoso de V. M., quando quis instituir no Brasil uma casa de educação para pobres crianças, que até hoje têm sido barbaramente abandonadas e condenadas à mais profunda ignorância ou voltadas à mendicidade. O que me restava em forças e energia intelectual, sacrifiquei-o ao cumprimento desta obra de caridade, e se tomo a palavra neste dia solene, é principalmente com o fim de agradecer a V. M., em nome dos meninos cegos, o real e insigne benefício, que abrindo-lhes uma carreira, lhes proporcionam os meios de poderem um dia ser úteis à pátria; Esses alunos dizem hoje a V. M. e repetirão em todos os aniversários, estas palavras de viva gratidão: Sim, senhor, V. M. tem enxugado muitas lágrimas, tem consolado muitos aflitos, tem socorrido muitos desgraçados; mas nunca a beneficência de V. M. se exerceu sobre um infortúnio maior do que o nosso! Estendendo até nós a sua imperial solicitude para que possamos alcançar o benefício da educação, V. M. restituiu-nos à vida, à sociedade, à razão e à religião. Só nos resta uma enfermidade física, em relação aos outros homens, ao menos já não nos julgamos tão infelizes nem tão defeituosos ante a natureza; e pelo que toca à nossa alma, esta nobre parte, de nosso ser, poderá ela agora como as dos outros homens, conhecer e julgar, visto que como eles, sentimos todo o preço desse imenso benefício e podemos devidamente e com a maior sinceridade, manifestar a mais profunda gratidão ao nosso constante e indefectível protetor.

ANEXO IV – REGULAMENTO DO INSTITUTO NACIONAL DOS CEGOS

DECRETO Nº 408 – DE 17 DE MAIO DE 1890

APROVA O REGULAMENTO PARA O INSTITUTO NACIONAL DOS CEGOS¹⁰⁹

O Chefe do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brasil, constituído pelo Exercito e Armada, em nome da Nação, resolve aprovar o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos, que a este acompanha, assinado pelo General de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretario de Estado dos Negócios da Instrução Publica, Correios e Telégrafos, que assim o faça executar.

Palácio do Governo Provisório, 17 de maio de 1890, 2º da Republica.

Manoel Deodoro da Fonseca.

Benjamin Constant Botelho Magalhães.

REGULAMENTO DO INSTITUTO NACIONAL DOS CEGOS

[...]

CAPITULO II

DO ENSINO

Art.9 – Toda a instrução teórica e prática-profissional dada no Instituto, em virtude deste regulamento, se dividirá em dois cursos principais: - um de instrução literária e um de instrução prática-profissional.

Art.10 – O curso literário subdividir-se-á em dois: - primário e secundário; e será feito em oito anos, sendo três para o primário e cinco para o secundário.

Art.11 – Dentro deste prazo nenhum aluno gratuito poderá ser retirado do Instituto sem motivo justificado.

Art.12 – O curso primário compreenderá as seguintes matérias: - conhecimento do alfabeto, sinais de pontuação e dos algarismos, no sistema de pontos (métodos de Luiz Braille); conhecimento dos algarismos ordinários e tipos maiores; ler e escrever no sistema de pontos e em caracteres ordinários; - aritmética pratica até frações decimais e sistema métrico; - noções elementares de gramática portuguesa; - lições de cousas

¹⁰⁹ Este Regulamento Interno encontra-se disponível, na íntegra, no endereço eletrônico: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html> >

limitadas ao conhecimento dos objetos mais triviais do uso doméstico.; e noções de historia natural.

Art.13 – O curso secundário compreenderá as seguintes matérias: - línguas portuguesa e francesa; noções de historia geral especialmente da do Brasil; geografia física e política; aritmética teórica e pratica com todo o desenvolvimento; álgebra de equações do 2º grau; geometria elementar plana e no espaço; noções de trigonometria; noções de cosmografia e de mecânica pratica, aplicada ás máquinas, aparelhos e instrumentos usados em diversas ciências, artes, ofícios e industrias de que possam utilizar-se os cegos; ciências físicas; historia natural; instrução moral e cívica e elementos de pedagogia.

Art.14 – O número das matérias que compõem o curso geral de instrução literária poderá ser aumentado; bem como o desenvolvimento dado do ensino de cada uma dessas matérias poderá ser alterado pelo Governo, por proposta do diretor.

Art.15 – As matérias do ensino primário serão distribuídas pelos três anos do modo seguinte:

1º ano – Conhecimento do alfabeto, sinais de pontuação e dos algarismos, no sistema de pontos de Luiz Braille; conhecimento dos algarismos ordinários em tipos maiores; noções de cousas, limitadas aos objetos mais triviais do uso domestico.

2º ano – ler e escrever no sistema de pontos; pratica das quatro operações de aritmética; noções elementares de gramática portuguese, limitadas a lexicologia; noções de cousas, mais desenvolvidas abrangendo objetos mais complicados, e sobretudo instrumentos que tenham mais applicação aos usos domésticos.

3º ano – Aperfeiçoamento da leitura e escrita no sistema de pontos; escrever em caracteres ordinários na máquina Remington aperfeiçoada, ou em outra que melhor preencha os mesmos fins; aritmética pratica até frações decimais, sistema métrico; complemento dos elementos de gramática portuguese; noções elementares de historia natural, limitadas ao conhecimento pelo tato diversos seres que constituem os chamados três reinos da natureza, sem preocupação de teorias.

Art.16 – As matérias do ensino secundário serão distribuídas pelos cinco anos do modo seguinte:

4º ano – Gramática portuguesa (lexicologia); gramática francesa (lexicologia); aritmética teórica e prática, compreendendo preliminares e operações, inclusive potências e raízes, permutações, agrupamentos, e combinações; sistema métrico completo; geografia física geral.

5º ano – Gramática portuguesa (sintaxe); gramática francesa (toda a lexicologia); aritmética (proporções e suas diversas aplicações, progressões, logaritmos e suas diversas aplicações) geografia pública; geografia do Brasil.

6º ano – Gramática francesa (sintaxe); álgebra até equações do 2º grau; noções de história; ciências físicas.

7º ano – Estudo completo da língua francesa; noções de história média; geometria elementar, plana e no espaço; noções de trigonometria retilínea; ciências físicas; instrução moral e cívica

8º ano – Noções de história moderna, história do Brasil; noções de cosmografia e de mecânica prática, aplicada às máquinas, aparelho e instrumentos usados nas diversas ciências, artes, ofícios e indústrias de que possam utilizar-se os cegos; história natural; instrução moral e cívica (continuação), compreendendo elementos de pedagogia.

Art.17 – O Estudo da música, que será obrigatório para todos os alunos, deverá começar desde o segundo ano do curso geral.

Art.18 – O ensino da música compreenderá as seguintes matérias:

- 1- Notações musicais, leitura e escrita da música no sistema de pontos;
- 2- Teorias elementares e solfejos;
- 3- Execução no piano, órgãos e harmônio;
- 4- Execuições nos instrumentos de sopro, corda e percussão.

Art. 19 – Os alunos que obtiverem aprovação no primeiro ano da música, começarão a aprendizagem dos outros ramos do ensino prático profissional.

Art. 20 – O curso prático-profissional compreenderá as seguintes matérias: - estudo completo de música vocal e instrumental, inclusive o estudo de órgãos e harmônio; arte tipografia no sistema de pontos e no sistema ordinário; arte de encadernação; todos os trabalhos de agulha que atualmente se ensinam às alunas; ginástica apropriada aos cegos de ambos os sexos.

Art. 21 – Devendo este curso compreender o ensino do maior número possível de trabalhos, artes, indústrias e ofícios que são ou venham a ser de reconhecida utilidade para os cegos, e próprios a facilitar-lhes recursos de que possam viver; ou, ao menos, ganhar uma parte de sua subsistência, tornando-os assim úteis a si, às suas famílias e à sociedade, deverá ser ampliado, criando-se oficinas, em que se ensinem diversos ofícios, tais como: - de torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, todos os trabalhos de cordoaria, fabrico de escovas de diversas espécies, esteiras, tapetes, cestas, etc., etc., à medida que esta Instituição for adquirindo o desenvolvimento exigidos pelos seus fins humanitários.

Art. 22 – O curso prático será distribuído gradual e sucessivamente pelos oito anos do curso literário.

Art. 23 – O ano escolar começará na primeira segunda-feira do mês de março e terminará no dia 15 de novembro.

Art. 24 – Durante este tempo, serão feriados os dias de festa nacional, e o dia 17 de setembro, aniversário da instalação do Instituto.

Art. 25 – A distribuição das matérias do ensino pelos diversos anos dos cursos primário e secundário poderá ser alterada pelo diretor, de acordo com os professores e segundo as conveniências do ensino.

Art. 26 – O horário das aulas, assim como a duração de cada uma, serão determinados pelo diretor, de acordo com os professores.

Art. 27 – A entrada nas aulas, durante as horas de lição, será vedada às pessoas estranhas ao Instituto, salvo com licença do diretor.

[...]

CAPITULO VII

DOS PROFESSORES

Art. 85 – Os professores devem comparecer no Instituto nos dias e horas designados para as respectivas aulas, e não se retirar sem que esteja findo o tempo marcado para as lições.

Art. 86 – Aos professores cumpre:

- 1- Ensinar aos alunos as matérias das respectivas aulas explicando-as convenientemente;
- 2- Manter a disciplina na classe, observando e fazendo observar os preceitos de moral e de civilidade e os que mais concorram para o aproveitamento dos alunos;
- 3- Tratar com igual desvelo todos os seus alunos, louvando que derem boas conta de si, admoestando os que forem negligentes;
- 4- Lembrar-lhes em qualquer ocasião oportuna os seus deveres como cidadão e dar-lhes conselhos úteis sempre que deles careçam;
- 5- Chamar a lição aos alunos de modo que, no fim do ano, tenham sido chamados todos;
- 6- Lançar no competente livro as notas de lição e comportamento;
- 7- Dar ao diretor todas as informações que forem exigidas a bem do serviço no que for de suas atribuições;
- 8- Propor ao diretor todas as medidas que julgar convenientes a boa marcha do ensino e á disciplina da aula;
- 9- Requisitar do diretor todos os materiais necessários ao ensino de suas aulas;
- 10- Organizar os programas de ensino das matérias de sua cadeira;
- 11- Dar aos repetidores as instruções que eles devam observar na repetição das lições e nas salas de estudo;
- 12- Comparecer aos exames, distribuição de prêmios e aos atos solenes do Instituto;
- 13- Impor aos alunos as penas que forem de suas atribuição; e quando a falta exigir pena mais rigorosa, comunicar ao diretor para aplicá-la.

Art. 87 – No fim de cada trimestre os professores deverão apresentar ao diretor uma relação nominal dos seus alunos, na qual manifestarão seu juízo sobre o comportamento, aplicação e aproveitamento de cada um deles.

Art. 88 – Os professores serão substituídos em seus impedimentos pelos repetidores, e na falta destes por quem o diretor designar, participando ao Ministro da Instrução Publica.

Art. 89 - Os professores que residirem no estabelecimento não poderão ausentar-se dele sem participarem verbalmente ao diretor..

Art. 90 – Os lugares de professores das cadeiras que vagarem em que forem novamente criadas, serão preenchidos, independente de concurso, pelos repetidores cegos, ex-alunos do Instituto, mediante proposta do diretor.

Parágrafo único – Dada a hipótese, porem, de existir na classe dos repetidores cegos mais de um candidato a cada uma das cadeiras vagas, com igualdade de habilitações serão elas providas por concurso, ao qual só poderão concorrer os referidos repetidores.

CAPITULO VIII

DOS REPETIDORES

Art. 91 – Os lugares de repetidores serão preenchidos, de preferência e independente de concurso, pelos aspirantes ao magistério. Na falta destes, serão esses lugares preenchidos por pessoas estranhas ao estabelecimento, mediante concurso.

Parágrafo único – na hipótese de existir na classe dos aspirantes ao magistério mais de um candidato ao lugar vago, com igualdade de habilitações, será ele preenchido por concurso, ao qual só poderão concorrer os pretendentes da referida classe.

Art. 92 – Aos repetidores incumbe:

- 1- Assistir aos as aulas dos professores da cadeira a que pertencerem;
- 2- Repetir aos alunos nos dias e horas que lhe forem determinados, as lições dadas pelo professor no dia antecedente, conformando-se em tudo com as instruções e método de ensino do respectivo professor;
- 3- Auxiliar os alunos no estudo de suas lições tirando-lhe todas as dúvidas, explicando-lhe os pontos mais difíceis, lembrando-lhes o que houverem esquecido e levando-os pelo raciocínio á cabal compreensão das matérias do ensino;
- 4- Cumprir para com os alunos nas repetições e salas de estudo os mesmos deveres prescritos aos professores;
- 5- Substituir os respectivos professores em seus impedimentos.

Art. 93 – Os repetidores cegos, quer do curso de musica, quer do literário, são obrigados a tomar parte em todos os trabalhos ordinários e extraordinários da banda de musica e orquestra do Instituto.

Art. 94 – Os repetidores cegos, auxiliarão o ditante-copista quando lhes for determinado pelo diretor.

Art. 95 – Os repetidores serão substituídos em suas faltas e impedimentos pelos aspirantes ao magistério, e só na falta destes, por quem o diretor designar, participando ao Ministro da Instrução Publica.

Art. 96 – Os repetidores que morarem no estabelecimento não poderão se ausentar dele sem participarem ao diretor, verbalmente.

CAPITULO IX

DOS ASPIRANTES AO MAGISTÉRIO

Art. 97 – Os alunos que se houverem distinguido pelo seu comportamento, aplicação e aproveitamento; tiverem obtido aprovação plena em todas as matérias do curso literário e em dois anos, pelo menos, do curso prático-profissional; e revela – tem, além disso, aptidão para o professorado, poderão continuar no Instituto, passando para a classe dos – aspirantes ao magistério.

Art. 98 – Aos aspirantes cumpre:

1. Prestar os serviços que lhe forem designados pelo diretor na qualidade de coadjuvantes, quer no curso literário, quer no profissional, que na aula do ditante-copista e nas salas de estudo;
2. Tomar parte em todos os trabalhos ordinários e extraordinários da banda de musica da orquestra do Instituto;
3. Substituir aos repetidores em suas faltas ou impedimentos.

Art. 99 – Os aspirantes ao magistério estão sujeitos ao regime disciplinar e econômico do estabelecimento, e enquanto bem servirem terão direito a casa, alimentação, vestuário, calçado e tratamento medico.

Art. 100 – O numero de aspirantes ao magistério não excederá de 10 por enquanto; poderá, porém, ser aumentado, si houver necessidade, com aprovação do Ministro da Instrução Publica sobre proposta do diretor.

Art. 101 – Os aspirantes ao magistério não poderão sair do Instituto sem licença do diretor.

Art. 102 – Os aspirantes poderão residir fora do estabelecimento com permissão do diretor, mas serão obrigados a comparecer todos os dias no Instituto ás horas dos trabalhos escolares.

Art. 103 – Os aspirantes ao magistério serão divididos, segundo suas aptidões, em três classes: - a primeira classe se comporá daqueles que se destinarem e tiverem

vocação para o ensino da musica ou de qualquer outro ramo do ensino pratico profissional; á segunda classe pertencerão os aspirantes que revelarem mais aptidão para o ensino das línguas; da terceira farão parte aqueles que mostrarem mais aptidão para as ciências.

Art. 104 – Os aspirantes que se distinguirem pelo seu comportamento e assiduidade nos trabalhos do Instituto, terão uma gratificação mensal de 10\$ a 30\$, segundo os serviços por eles prestados e a juízo o do diretor.

CAPITULO X

DO DITANTE-COPISTA

Art. 105 – É criada, desde já, no Instituto uma aula de ditante-copista.

Art. 106 – A aula de ditante-copista funcionará durante o ano letivo três vezes por semana, em dias alternados, e três horas consecutivas em cada dia.

Art. 107 – Incumbe ao ditante-copista:

- 1- Ditar aos alunos, repetidores e aspirantes ao magistério designados pelo diretor, para que estes escrevam no sistema de Luiz Braille, as obras impressas ou manuscritas em caracteres ordinários que forem destinadas á biblioteca especial do Instituto;
- 2- Copiar e fazer copiar pelos alunos, repetidores e aspirantes no referido sistema especial, ou mais exemplares de cada uma das obras destinadas ás aulas dos cursos literário e de musica do Instituto, que tenham de ser impressas na tipografia do referido estabelecimento, para uso dos alunos e dos professores cegos;
- 3- Corrigir todos os erros cometidos pelos alunos nos manuscritos em pontos salientes relativos ás obras, que tiver ditado e feito escrever por esses alunos em sua aula;
- 4- Auxiliar como revisor, todos os trabalhos da tipografia, sempre que lhes for determinado pelo diretor;
- 5- Fazer aos alunos e aspirantes a leitura de jornais, revistas e de quaisquer outras publicações que lhe forem recomendadas pelo diretor.

Art. 108 – O ditante-copista deverá comparecer pontualmente no Instituto para o exercício de suas funções, nos dias e horas determinados em horário especial, organizado pelo diretor, de harmonia com o disposto no art. 26, e conservar-se no exercício efetivo dessas funções, durante todo o tempo acima determinado.

Art. 109 – O ditante-copista só copiará ou ditará, durante o tempo destinado á sua aula, as obras que forem indicadas pelo diretor do Instituto.

Art. 110 – Prontificará, no menor prazo possível, todos os trabalhos a seu cargo, esmerando-se pela boa execução desses trabalhos.

Art. 111 – Numerará no sistema de Luiz Braille e em caracteres ordinários, todas as páginas dos livros escritos naquele sistema especial que houver ditado ou copiado em sua aula.

Art. – 112 – Rubricará todas as folhas de cada um dos referidos livros, declarando na ultima o dia em que foi começado e aquele em que ficou pronto, e o em que os manuscritos dos alunos foram revistos e corrigidos, declaração que deverá datar e assinar.

Art. 113 – Conservará sob sua guarda e responsabilidade os originais em caracteres ordinários, impressos e manuscritos que lhe forem dados para copiar ou ditar, e os manuscritos em pontos feitos na aula; devendo entregar, tanto uns como outros, á secretaria do Instituto, logo que estiverem prontas as cópias.

Art. 114 – Escriturará, fora das horas de sua aula, segundo o plano indicado pelo diretor, e terá sempre em dia, o livro de – entrada e saída – de todas as obras, de que for encarregado, mencionando nesse livro o dia em que lhes foram entregues para copiar ou ditar e aqueles em que entregou á secretaria as referidas obras e as respectivas cópias. Este livro será rubricado pelo diretor do Instituto.

Art. 115 – Manterá a disciplina e boa ordem na aula, fazendo retirar os alunos e aspirantes que, depois de admoestados ou repreendidos, continuarem a proceder mal.

Art. 116 – O tempo da aula será empregado do seguinte modo e de acordo com o horário organizado pelo diretor:

- 1- Na cópia dos livros destinados ao curso literário;
- 2- Na cópia dos que forem destinados ao curso musical;
- 3- Na cópia daqueles que tiverem de pertencer á biblioteca do Instituto;
- 4- Na leitura de que trata o art. 107, nº5;

Essa distribuição do tempo poderá ser alterada pelo diretor, conforme as exigências do serviço.

Art. 117 – Durante o exercício de suas na classe incumbe-lhes os mesmos deveres impostos aos professores e repetidores no art. 86.

CAPITULO XI

DAS OFICINAS, DOS MESTRES E DOS CONTRAMESTRES

Art. 118 – Haverá em cada oficina um mestre, um contramestre e os operários e aprendizes que forem designados pelo diretor do Instituto, dentre os alunos e os aspirantes ao magistério.

Art. 119 – Os mestres e contramestres das oficinas, a mestra e contramestra de trabalhos de agulha e os mestres de ginástica e de afinação de piano, harmônio e órgãos, deverão se apresentar nas respectivas oficinas e aulas nos dias e horas determinados em horários especiais pelo diretor do Instituto, e aí permanecerão no exercício efetivo de suas funções até a hora designada para a terminação dos trabalhos e lições.

Art. 120 – Durante o exercício de suas funções nas aulas e oficinas incumbe-lhes os mesmo deveres que aos professores (art. 86).

Art. 121 – Os mestres serão diretamente subordinados ao diretor, de quem unicamente receberão ordens, e com quem se entenderão em relação a tudo quanto for concernente ao serviço e á disciplina das respectivas oficinas e aulas.

Art. 122 – Incumbe aos mestres:

- 1- Propor ao diretor a aquisição do material de que necessitarem nas oficinas e aulas;
- 2- Requisitar do diretor todas as medidas que julgarem necessária á manutenção da disciplina, boa marcha dos trabalhos e ao progressivo aumento das oficinas e do ensino;

- 3- Dar ao diretor todas as informações que por ele forem exigidas sobre tudo quanto for concernente ás oficinas e aulas, e á conduta do respectivo pessoal;

Art. 123 - Os contramestres das oficinas deverão auxiliar os mestres na execução dos trabalhos, no ensino dos alunos, assim como na manutenção da ordem e disciplina da oficina.

Art. 124 – No exercício de suas funções nas aulas e oficinas, os contramestres têm os mesmos deveres que os repetidores (art. 92).

Art. 125 – Os contramestres se operários ou aprendizes ficarão debaixo da direção e imediata fiscalização dos respectivos mestres.

Art. 126 – Além dos materiais necessários, haverá em cada oficina;

- 1- Um livro de – entrada e saída – em que serão mencionados os trabalhos de que forem encarregados os respectivos mestres, o dia em que entrarem para métodos e aqueles em que forem entregues pelos mestres ao diretor depois de prontificados, especificando-se nesse livro a quantidade e qualidade desses trabalhos;
- 2- Um livro de – inventário – em que serão mencionados especificadamente todos os materiais pertencentes á oficina, tais como: mobílias, máquinas, aparelhos, matéria prima, etc., etc.

Art. 127 - Os livros de que trata o artigo precedente serão escriturados pelos mestres, fora das horas de trabalhos da oficina, e rubricados pelo diretor.

Art. 128 – Incumbe aos mestres de oficinas:

- 1- Prontificar e fazer prontificar pelos contramestres, operários e aprendizes, e no menor prazo possível, todos os trabalhos de que forem encarregados pelo diretor;
- 2- Conservar em boa ordem e bem acondicionados, todos os moveis, matéria prima, máquinas, aparelhos e outros materiais pertencentes á oficina, os quais ficarão sob sua guarda e responsabilidade;
- 3- Ter sempre em dia e escriturados em ordem, os livros de que trata o art. 126;
- 4- Executar na oficina e durante o tempo em que método funcionar, somente os trabalhos de que for encarregado pelo diretor;
- 5- Distribuir equitativamente por si, pelos contramestres, pelos aprendizes e operários, os trabalhos a executar, sendo responsável pela boa execução deles.

Art. 129 - As oficinas tipográfica e de encadernação, que por enquanto são as únicas que funcionam no Instituto, trabalharão durante o ano letivo, três vezes por semana, em dias alternados, das 9 horas da manhã as 3 da tarde, conforme o horário organizado pelo diretor.

Art. 130 – O mestre da oficina tipográfica deverá ensinar aos alunos aprendizagens a compor, paginar, imprimir e tudo o mais que for concernente a arte tipográfica, de modo que os alunos fiquem habilitados a bem exercê-la em todas as suas partes.

Art. 131 – O mestre da oficina de encadernação ensinará aos alunos aprendizes tudo quanto for concernente á arte de encadernação, familiarizando-os com o manejo de todas as máquinas, aparelhos e instrumentos técnicos, de modo que fiquem habilitados a bem exercer esta arte em todas as suas partes.

Art. 132 – O contramestre da oficina tipográfica exercerá também as funções de revisor, e como tal incumbe-lhe:

- 1- Rever na oficina, com a precisa antecedência, todos os trabalhos de composição feitos e paginados, incluindo as correções que se devem fazer;
- 2- Reler os mesmos trabalhos no prelo ou na máquina de imprimir, antes de fazer a impressão.

Art. 133 – Os originais da obra que tiverem de ser impressos serão entregues ao mestre da tipografia, escritos no sistema de pontos de Luiz Braille, tendo sido previamente revistos pelo ditante-copista. E pelo professor a cuja cadeira se destinarem.

Art. 134 – Os referidos originais serão passados para o sistema Braille pelo ditante-copista do Instituto, que os entregará a diretoria afim de serem examinados, antes de remetidos à tipografia.

Art. 135 – A aula de afinação de piano, harmônio e órgãos funcionará durante o ano letivo, duas vezes por semana, em dias alternados, conforme o horário que organizar o diretor do Instituto.

Art. 136 – Ao mestre de afinação incumbe:

- 1- Ensina aos alunos designados pelo diretor a arte de afinação de piano, harmônio e órgãos e tudo o mais que for

concernente a esta arte, de modo que os alunos fiquem habilitados a exercê-la em todas as suas partes.

- 2- Fazer e ensinar aos alunos a fazer todos os concertos que estejam ao alcance dos cegos, tais como: encordoação, substituição de martelos, etc., etc.;
- 3- Afinar todos os pianos do Instituto todas as vezes que for necessário e que lhe for ordenado pelo diretor

Art. 137 – O mestre de afinação e afinador serão substituídos em suas faltas e impedimentos pelo repetidor ou aspirante que o diretor designar.

Art. 138 – A mestra de trabalhos de agulha deverá dar lições três vezes por semana, em dias alternados, e duas horas em cada dia, de conformidade com o horário que organizar o diretor.

Art. 139 – Incumbe á mestra de trabalhos de agulha:

- 1- Ensinar as alunas que forem designadas pelo diretor a costurar e fazer trabalhos de agulha, tricô e crochê, vidrilho e miçanga, tais como: meias de diversos fios, barretes, botina de lã para crianças, capotinhos de lã, cestinhas, bolsas, tapetes, flores de lã, de papel e outras matérias; enfim, todos os labores e trabalhos próprios do sexo e que possa ser fabricado sem dependência do sentido da vista e só pela destreza do tato;
- 2- Escriturar o livro de – entrada e saída – em o que mencionará todos os materiais que lhe forem fornecidos e os trabalhos que, depois de prontificados, entregar ao diretor, especificando a quantidade e a natureza deles.

Art. 140 – A mestra será substituída em suas faltas e impedimentos pela contramestra, e esta pela repetidora ou aspirante que for designada pelo diretor.

Art. 141 – O ensino de ginástica constará de duas partes teóricas e praticas.

Art. 142 – O ensino teórico será dado simultaneamente aos alunos e alunas, as lições práticas, porém, serão dadas em classes distintas aos alunos de um e outro sexo.

Art. 143 – O ensino da ginástica limitar-se-á a ginástica simples, medica ou higiênica, compreendendo a calistenia simples, ou com saltereos, evoluções simples, marcha, saltos, carreira e outros exercícios compatíveis com a cegueira.

Art. 144 – A aula ginástica funcionará duas vezes por semana, em dias alternados, e uma hora cada dia, de acordo com o horário que organizar o diretor.

[...]

CAPITULO XXIV

DISPOSIÇÕES GERAIS

[...]

Art. 261 – Os professores, repetidores e mestre, cegos e solteiros, poderão, si quiserem, residir no estabelecimento, e terão direito, neste caso, a casa, alimentação e assistência medica, mediante uma contribuição anual, que será: para os professores do curso literário e de musica, de 600\$; e para os repetidores e mestres, de 400\$000.

§1º - Ficarão, porém, sujeitos ao regime disciplinar e econômico do Instituto.

§2º - O Tesouro Nacional descontar-lhes-á, para satisfação da referida contribuição, uma quota mensal em seus vencimentos.

Art. 262 - É expressamente proibida a residência no estabelecimento de família que não seja a do diretor, e nem será permitida a admissão de criados para o serviço particular dos empregados.

Art. 263 - Nenhum empregado, que não tiver economia no estabelecimento; terá direito a alimentação.

[...]

ANEXO V - REGULAMENTO DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

DECRETO Nº 9026 – DE 16 DE NOVEMBRO DE 1911¹¹⁰

APROVA O REGULAMENTO DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil, usando da autorização que lhe confere o art. 3º, n. 1, da lei n. 2356, de 31 de dezembro de 1910, resolve aprovar, para o Instituto Benjamin Constant, o regulamento que a este acompanha, assinado pelo ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores.

Rio de Janeiro, 16 de novembro de 1911, 90º aniversário da Independência e 23º da República.

Hermes R. da Fonseca.

Rivadavia da Cunha Corrêa

REGULAMENTO DO INSTITUTO BEMJAMIN CONSTANT

(CEGOS)

[...]

CAPITULO II

DO ENSINO

Art. 15 – Os alunos que obtiverem aprovação no primeiro ano de música, começarão a aprendizagem dos outros ramos do ensino prático profissional.

O ensino prático profissional constará de: estudo completo da música vocal e instrumental, arte tipográfica (sistema Braille e tipo comum em relevo), encadernação, fabricação de vassouras, de espanadores, de escovas; empalhação de móveis, afinação de piano, de órgão e de harmonium; trabalhos de agulha, e artefatos de missangas.

¹¹⁰ Este Regulamento Interno encontra-se disponível, na íntegra, no endereço eletrônico: < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1968455/pg-10-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-11-1911/pdfView> > Acesso em 14 de julho de 2016.

[...]

CAPITULO III

DOS ALUNOS

Art. 36 – O aluno reconhecidamente de boa índole, que, findo o curso literário, tiver revelado aptidão e vocação para um ou mais dos ramos de estudos do ensino profissional e prático, poderá continuar no Instituto, na qualidade de operário de oficina, o que se fará pela forma indicada no artigo 15, até o máximo de seis alunos para cada oficina.

Art. 59 – O aluno que for reprovado em um ano, poderá repeti-lo, com licença do ministro, mas se, apesar dessa repetição, nenhum progresso fizer, não poderá continuar no Instituto, salvo se, a par de irrepreensível comportamento, tiver revelado grande aptidão em qualquer dos ramos do ensino profissional, e nesta hipótese, se lhe aplicará o disposto no artigo 36.

[...]

CAPITULO VII

DOS PROFESSORES

Art. 74 – Os lugares de professores das cadeiras que vagarem serão preenchidos por concurso.

[...]

CAPITULO VIII

DOS REPETIDORES

Art. 77 – Os repetidores cegos, quer do curso de música, quer do literário, são obrigados a tomar parte em todos os trabalhos ordinários e extraordinários dos coros e da orquestra do Instituto.

Art. 78 – Os repetidores cegos auxiliarão ao ditante-copista quando lhes for ordenado pelo diretor.

[...]

CAPITULO IX

DOS ASPIRANTES AO MAGISTÉRIO

Art. 81 – Os alunos que se houverem distinguido pelo seu comportamento, aplicação e aproveitamento; que tiverem obtido aprovação plena em todas as matérias do curso literário e em dois anos, pelo menos, do curso prático profissional, e revelarem, além disso aptidão para o professorado, poderão continuar no Instituto, passando para a classe dos *aspirantes ao magistério*.

[...]

Art. 96 – Manterá em sua aula a disciplina e boa ordem, fazendo retirar dela o aspirante ou aluno, que, depois de admoestado, reincidir na falta cometida.

ANEXO VI - GUIA DE ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS SEIS DEPOENTES

1. Seu pai é deficiente visual? Qual a escolaridade dele (se graduado). Em que universidade? Que curso?
2. Sua mãe é deficiente visual? Qual a escolaridade dela (se graduada). Em que universidade? Que curso?
3. Tem Irmãos? Têm deficiente visual? Qual a escolaridade deles (se graduados). Em que universidade? Que curso?
4. Qual a profissão do seu pai?
5. Qual a profissão da sua mãe?
6. Qual a profissão dos seus irmãos?
7. Onde você nasceu?
8. Como chegou ao IBC Como aluno(a)?
9. Onde você morava nessa época?
10. Com quem você morava nessa época?
11. Quem era o responsável em manter a família?
12. Como você via o Instituto como aluno(a)?
13. O que achava de seus professores?
14. Dos professores que teve algum foi aluno(a)?
15. Como os professores te tratavam?
16. Houve algum fato que você considere importante enquanto aluno(a) e que você queira contar?
17. Como foi a mudança de colégio para o Ensino Médio?
18. Ao concluir o Ensino Médio quais eram seus planos?
19. Onde fez o Ensino Superior? Que curso?
20. Como se deu a escolha pelo magistério?
21. Houve influência de sua família, de alguma pessoa em especial ou fator nessa escolha?
22. Onde você atualmente?
23. Com quem você mora atualmente?
24. Quem mantém a família?

25. Antes de ser professor(a) efetivo do IBC teve outras experiências profissionais? Como foram?
26. O que o(a) voltar para o IBC para exercer o magistério?
27. Quais os motivos, alguns, que o fazem permanecer no IBC?
28. Se saísse hoje do IBC, o que faria? Quais seriam seus planos?
29. O fato de ter sido aluno(a) do IBC o(a) faz sentir-se diferente em relação aos outros(as) professores(as) videntes, baixa-visão, cegos?
30. Como os(as) professores(as), que não são ex-alunos(as), te percebem como um professor(a) que é ex-aluno(a) do IBC?
31. Como os(as) professores(as) videntes te percebem?
32. Você, enquanto ex-aluno(a), percebe-se possuindo algumas características próprias que te diferenciam dos outros(as) professores(as) ?
33. Você gosta de ser reconhecido(a) por seus colegas de trabalho como um(a) professor(a) que é ex-aluno(a) ?
34. Você gosta de ser reconhecido(a) por seus alunos(as) como um(a) professor(a) que é ex-aluno(a) ?
35. Hoje, como professor(a) do IBC, como vê os alunos(as) do Instituto?
36. Hoje, como professor(a) do IBC, como vê seus colegas professores(as)
37. O que é ser professor(a) do Instituto Benjamin Constant?

ANEXO VII - ENTREVISTA COM A PROFESSORA P1 – TRECHOS

Cristiane: Como você chegou ao Instituto, como aluna?

(depoente faz digressões sobre como perdeu a visão, a falta da escola, a alfabetização realizada em casa pelos pais, o encaminhamento para o IBC - sua trajetória acadêmica e profissional no Benjamin - como via/vê o IBC). Selecionei o trecho abaixo da resposta usada no texto da página 71).

Professora P1: [...] – Nunca fomos gueto! E daí a gente... se formou... se forjou... né? A minha geração se forjou nessa... nesses termos, da gente querer abrir caminhos, você imagina, década de 60... de 60, ditadura militar. A gente saía, se aventurava a sair pela cidade aí, pra ir pra uma Aliança Francesa ali, que era na Antônio Carlos, pertinho da Casa do Estudante, da Universidade do Brasil. Você... às vezes, quando você ‘tava’ saindo da aula você tinha “Volta! Volta! Volta porque tá confusão!”. Aqui na Praia Vermelha era confusão todo dia, todo dia, todo dia, né! E, enfim, eu acho que o Instituto teve essa contribuição pra minha geração espetacular, professores de altíssimo nível. Muito, muito, assim, aulas realmente que nos deram um lastro muito grande [...].

Cristiane: E dessa época tem algum fato, assim, que você acha muito importante, que você lembra? Queira contar?

P1: Tem tantos!

Cristiane: Não, um! Um pelo menos, ou...

P1: Tantos! Mas eu vou te contar! [risos] Pra você ver o nosso nível de politização... nós fazíamos o curso de massoterapia...

Cristiane: Hum!

P1: E o nosso curso de massoterapia não era reconhecido na época, então nós fazíamos o curso aqui, que era muito bom, porque o nosso curso data desde a década de 30, né?

Cristiane: Uhum!

P1: Mas não tinha reconhecimento. Pra ter reconhecimento, nós tínhamos que fazer uma prova na Fiscalização Nacional de Medicina, olha o estado do chiqué!

Cristiane: Nossa!

P1: Nós nos submetíamos a uma prova, né? Pela Fiscalização Nacional de Medicina, aí você poderia se tornar massagista ou não. Nosso curso era assim, super legal, Tá! E quem dava aula prática pra nós era uma professora totalmente zonzá!

Cristiane: [risos]

P1: (fala lentamente a palavra para enfatizar, T o t a l m e n t e) zonha! E nós, cheias de si, né? Queríamos vencer, realmente era uma turma que queria vencer, queria quebrar paradigmas, a gente queria! A gente tinha convicção disso dentro da gente! A gente podia não atinar muito, mas a gente queria! E ela... aí a gente foi vendo a... a prova se aproximar, Cristiane, e ela enrolando, enrolando, enrolando, ela era doida e enrolava.

Cristiane: Caraca!

P1: Aí o quê que a gente pensou? Vamos pedir pro professor fulano de tal pra nos dar assim umas... umas dicas pra gente poder fazer bem a prova prática, porque ela tinha uma prova escrita e uma prova prática. Muito bem. Dito e feito! É que a gente não esperava não, sabe? A gente já... já decidia e já... já ajeitava as questões. E ele foi nosso professor também no curso, era professor de Biologia, e “Não! Dou sim, não tem problema nenhum!”. E aí ele veio dar pra gente... nós marcamos um dia lá pra ele nos ensinar direitinho as manobras, os... enfim! Não prestou. Por que que não prestou? Porque ela começou a maliciar: “Por que que ele ‘tava’ com a gente?”; e a gente perguntou: “Por que que ele não pode estar com a gente?”. Você vê, isso na década de 60...

Cristiane: Nossa!

P1: Você vê bem a nossa... o grau de... o nosso grau de responsabilidade, de... enfim, de politização, até...

Cristiane: Hum...

P1: Por que não? Se nós éramos pessoas dignas e ele era pessoa digna, por que que ela não poderia dar aula pra nós? Né? E quebramos um tabu também! Cristiane, ali nós percebemos o movimento dela, soubemos de uns comentários e fomos à direção. E falamos com todas as letras à diretora o seguinte: “Nós não admitimos, nós não admitimos que esta pessoa levante sobre nós qualquer tipo de malícia, de suspeita, e muito menos do professor fulano de tal, que é uma pessoa digna, é uma pessoa que nos respeita demais!”. Aí nós decidimos, Cristiane, o seguinte...

Cristiane: Hum?

P1: Com ela, a gente não entrava mais em sala de aula.

Cristiane: Eita!

P1: E não entramos. E todo dia a gente ‘tava’ lá (batidas)

Cristiane: E o que te fez, Glorinha, voltar pro IBC pra exercer o magistério?

P1: Pois é! É... Eu nunca fixei, assim, Cristiane, sinceramente eu não era fixada, “Só tenho que dar aula no IBC!”, não foi isso, foi... até o que eu digo a você, foi um acaso, porque a minha irmã estava na cidade, atravessou o Assunção, sabe quem é o Assunção, não sabe? Um funcionário daqui...

Cristiane: Não.

P1: Que foi funcionário...

Cristiane: Não.

P1: Que era da Imprensa braille... e...

Cristiane: Não. A sua irmã encontrou com o Assunção?

P1: A minha irmã foi atravessar: “Oi Assunção! Irmã da Glorinha!”, não sei o quê... aí: “Oi! Como é que tá Glorinha?”, não sei o quê... “Tá bem!”, não sei o quê... “Olha, avisa a ela que vai ter concurso pro Instituto!”. E o quê que aconteceu quando eu terminei a faculdade, Cristiane? Eu fiquei muito doente, muito doente, eu quase morri.

Cristiane: Hum...

P1: E eu perdi concursos. Um concurso naquela época, que era ‘pro’ município. Os concursos que aconteceram naquela época, eu perdi porque eu estava doente, eu não podia fazer.

Cristiane: Então já tinha terminado a graduação, a monitoria também, né?

P1: Já! Já! Já! Já! Já! E aí apareceu o concurso pro Instituto. Eu achei... eram só três vagas, eu achei que fosse concurso de carta marcada, três vagas! Né! Que isso! Três vagas! E aí...

Cristiane: Ah! Não! Você devia ter pensado assim: “Eu só preciso de uma!” [risos]

P1: Não, mas eu... [risos] mas eu não pensei assim não, porque... ih! Mas aí estudei, assim, muito, muito em cima do laço, hum? E passei. Agora, eu exerci uma esfera aqui com muito amor, com muito empenho, como trabalho até hoje. São 35 anos de trabalho aqui dentro do IBC, e eu tenho a mesma vontade que dê certo; mas é o que eu digo a você, eu, naquela ocasião, eu não joguei todas as minhas energias “Só pode ser no IBC!”, não foi assim, se eu dissesse o contrário, estaria mentindo. Se eu tivesse arranjado outro emprego, eu teria ido, teria... seguido a minha vida, entendeu? É que eu tive mais falta de sorte mesmo, né? Porque eu fiquei doente, eu não fiz o concurso, né? Aí pintou o concurso pro Instituto, é óbvio que eu fiz! Com muita alegria! E vou dizer a

você: as coisas vêm nas nossas mãos de uma forma muito interessante, né? Porque eu achei, depois que eu comecei a me firmar, quer dizer, meu Deus! Eu ‘tô’ devolvendo ao Instituto o que o Instituto me deu! Na pessoa dessas crianças, na pessoa desses meninos e meninas que estão aqui comigo, seja no CA, seja na cadeira de Português, seja com os professores que eu estou... que eu estou capacitando hoje, eu ‘tô’ devolvendo à causa da pessoa cega, da deficiência visual, aquilo que eu recebi um dia. E isso me encheu de alegria e me enche de orgulho, de orgulho, não vaidade, não, vaidade é outra coisa, né? Então foi... foram coisas assim, muito naturais, sabe? Nada na minha vida foi forçado assim, “forçaço” de barra, não! Não! As coisas foram acontecendo, vieram, vieram, vieram, e a gente foi cumprindo.

Cristiane: Hoje, Glorinha, como você vê? Como professora do IBC, como você vê os alunos do Instituto?

P1: Eu vejo os alunos do Instituto como eu vejo o alunado de modo geral. Crianças que são pouco motivadas para o estudo; crianças que não estão recebendo, muitas vezes, a educação específica que eles deveriam receber; crianças que têm na família, às vezes, um entrave infelizmente muito grande; e outra fatia, crianças muito infelizes. Muito infelizes. Por essa sociedade que está doente, por essa sociedade que está... às vezes marginaliza pessoas, ainda. Crianças, muitas vezes que não têm, por parte até da própria instituição, a compreensão exata de que elas necessitariam; porque eu costumo dizer que ninguém precisa pegar ninguém no colo, nem ficar passando a mão por cima da cabeça de ninguém. Agora, quem entra aqui, Cristiane, tem que saber o papel que vai cumprir. O ser humano que ele vai encontrar pela frente. Vai encontrar crianças descontraídas, crianças... crianças, crianças. Mas vai encontrar muita criança sofrida, criança que... até porque eu digo que a deficiência tem pesos diferentes, pra uns pesa mais, pra outros pesa menos, tem a família por trás dessa criança; eu costumo sempre fazer assim uma comparação que a família, ela pode ser a alavanca, hum? Criança que... ela vai pegar a criança lá no rés do chão e levanta, como foi a minha; e ela pode ser catapulta, que ela tira pra longe dela.

Cristiane: É!

P1: Tira pra longe da responsabilidade dela, do amor dela, do exemplo dela. Então eu vejo hoje assim, as pessoas comentando: “Ah! Eles não querem nada! Eles...”, não é, não é bem assim às vezes. Eu me aborrecia muito em conselho de classe, Cristiane,

muito. Muito. Que eu vi muita insensibilidade, eu vi muita falta de noção de quem é o nosso menino, do que a gente tem que... teria que fazer por ele e não faz, e hoje eu estou muito preocupada com eles sim. Porque é um número extraordinário de pessoas que chegam e dizem: “Ah! Mas eu não sabia que era assim! Eu não sabia que era...”; eu já perguntei a vários: Eu ‘tô’ muito preocupada. MUITÍSSIMO preocupada. A falta de compromisso, que é de todos, não é do IBC.

Cristiane: Mas nunca tinha dado aula aqui (*no IBC*) (*grifos meus*)?

P1: Não.

Cristiane: Nem de maneira assim, informal?

P1: Não! Não! Não! Não! Nadinha! Nadinha! Então eu vim a dar aula mesmo, a partir do momento que eu passei no concurso e... Agora, o que me valeu muito, foi muito interessante, é que o Instituto, quando... o Instituto fez concurso em 79, e custou muito a ser homologado, muito, mais de seis meses.

Cristiane: Isso já é histórico, né? [risos]

P1: Isso já é histórico.

Cristiane: Essas homologações...

P1: Pois é! Quando a gente... quando eles falam, ficam desesperados, eu dizia pra eles: “Calma gente! Eu passei por isso tudo que vocês passaram!”

Cristiane: É...

P1: E aí o quê que acontecia? Naquela época, o Instituto teve um esvaziamento, assim, enlouquecedor.

Cristiane: De aluno?

P1: Não, de professor.

Cristiane: Professor?

P1: Mortes, aposentadoria, o Instituto estava à míngua!

Cristiane: Nossa...

P1: Aí o... nós fizemos concurso, estávamos esperando, né? A homologação e tudo mais. Aí o Pedro ‘tava’ assumindo a Seção de Ensino, que hoje é DE...o que é a DEN...

Cristiane: Uhum...

P1: E tinha pessoas maravilhosas, que a gente lidou ali desde crianças, né? Juliana Souza, e tudo mais. E aí o Pedro teve uma ideia, ele nos pediu, a nós, que fomos alunos

do Instituto, a mim, à Sandra, à Lara, né? Se nós não podíamos trabalhar como voluntárias, pelo menos uma vez por semana, pra ver se tirava aquele gargalo que estava, né?

Cristian: Uhum!

P1: As turmas inchadas. Por quê? Que vários professores... naquela ocasião, mudou a direção... né? E muitos foram pra... cargos administrativos, e aí foi, mais uma vez, né? A criança prejudicada nesse sentido. Aí eu e Lara, a Sandra, viemos dar aqui o nosso... a nossa contribuição como voluntária, isso me valeu muito, Cristiane! Muito. Porque eu pedi assim: “Pedro, já que a gente tá dando...”. Eles tinham me colocado no... numa outra série lá, aí eu falei: “Já que eu ‘tô’ aqui fazendo voluntariado, eu queria trabalhar na área que eu vou trabalhar!”; ora! Foi a sopa no mel!

ANEXO VIII - ENTREVISTA COM A PROFESSORA P2 – TRECHOS

Cristiane: E você...*(pergunta sobre seu curso superior, mas que a depoente entendeu tratar-se sobre sua trajetória desde a saída de sua cidade natal até chegar no IBC. Não quis interrompê-la)* grifos meus

P2: E eu fui... eh... saí com onze pra doze... assim: a minha tia arrumou pra eu sair cedo, mas aí minha mãe chorava muito, era muito apegada, minha família a mim e eu também a eles, e aí diz assim: “Deixa o neném nascer!”, aí o neném nascia; “Deixa o neném andar!”, andava; aí vinha o outro na barriga, que era um atrás do outro; “Deixa o neném nascer!”, e assim ia! Até que, como eu queria muito estudar, eu colava pedacinhos de papel com chicletes, aí dizia que era a cartilha, eu decorava a cartilha dos meus irmãos todinhos, que liam pra mim; aí tinha um vizinho que me dava sempre uma cartilha nova, que eu rasgava depois, né? Com o tempo, porque eu era criança; mas, assim, eu ficava decorando as... as coisas, as palavras, as frases, os textos, de página por página. Isso era uma pré-alfabetização, né? Soletrando, naquela época a gente soletrava, né? “M, A, ma; C, A, ca; C, O, co; macaco”, naquela época o método era esse, de soletragem. Aí... é... eu tinha muita vontade de vencer, de ler, embora que eu gostava muito dali, porque tinha uma praça, meus irmãos, tinham os amigos, pra mim... porque assim: aos sete anos eu fui pra uma cidade que é a que eu moro, vizinha. Na verdade, onde eu morava era um lugarejo, que ficava entre a cidade de Taperoá e Valença. Eu me mudei pra Taperoá. Aí eu fui consi... conhecer com meus irmãos quê que era picolé, que a gente não tinha geladeira, não tinha luz; e, mesmo na minha cidade, só tinha luz de dois em dois dias, depois que foi chegando de dia, um dia, sim, um dia, não, até que ficou sendo todo dia. Fui conhecer o quê que era prisão, a penitenciária, eu não conhecia. Até minha mãe dizia: “Ah! Vou botar você de castigo! Vou mandar o soldado prender!”, eu tinha um medo danado! Mas aí era interior, a gente ia lá, visitava os presos, fazia amizade, era uma festa, tudo pra criança vira uma festa. E aí, o seguinte, é... até que eu quis vencer... eu quis estudar, e, mesmo chorando, aos onze pra doze anos... é... meu tio falou: “Se você não quiser, você fica! Você quer ir?”. Eu não disse que eu queria, porque não era o que eu queria, eu precisava vencer e estudar, eu disse “eu vou!”, quase não conseguindo falar, mas chorando. Aí fui pra Salvador, mas aí tinha uma tia lá que me pegava, todo dia... todo fim de semana; depois

eu não quis que fosse todo fim de semana, de quinze em quinze, nas férias de julho eu vinha, e nas férias de dezembro, era maravilhoso. Mas depois... até a quinta série primária, que naquela época tinha até a quinta série primária, né? Depois caiu; aí eu... antes eu comecei a escrever pro Humanaca; o Humanaca é um jornal que era do meu tio, aos treze anos, aí saiu no rádio, na rádio de Valença, que tem até hoje, na Rádio Clube de Valença. Aí a Livia Pontes, que é professora do Instituto... as famílias se conheciam mas a gente não se conhecia, se comunicou comigo, a gente passou a se conhecer, eu ‘tava’ na casa da minha tia... das minhas tias em Valença, que eu ia muito, apesar dos protestos da minha mãe; eu e meus irmãos a gente ia muito, porque a minha mãe era muito possessiva, e meu pai, mas a gente ia porque lá era bom demais, eram instruídos, né! Tinham um alimento diferente, era tudo muito diferente. E... tinha as condições melhores. Aí é...eu conheci ela e pedi pra ela arrumar um estudo no Benjamin Constant pra mim. Antes, um ano antes, tinha uma menina que era daqui, do Instituto, chamada Teresinha, Teresinha dos Santos, chamava de Teca. Ela foi pro Instituto de Cegos da Bahia porque o pai não tinha condições de trazê-la, porque não tinha dinheiro pra pagar o ônibus pra trazer. Aí, lá, eu queria vir pra cá, ela me mandou... me ensinou a fazer uma carta, que eu ‘tava’ na terceira série... ah... dizendo... falando umas coisas que não tinham nada a ver, tipo, falando que lá eu limpava vaso, ‘tava’ inventando! Eu escrevi, claro, que o diretor era Guedes, Raimundo Guedes, e eu escrevi como fosse minha mãe e meu pai, e ele não aceitou, porque também o termo da carta foi muito ‘abaixo’, né? Eu não tinha aquela instrução, não tinha... eu era adolescente... eu era uma criança, tinha treze anos, né? Aí, quando a Teresinha veio, que falou com o Elias Vales, era outro diretor, ele aceitou e disse, naquela época não aceitava pessoas com ‘problema’ mentais, né? Veja como é diferente! Hoje tem que incluir tudo, né? Todos, e eu acho que ‘tá’ certo! Aí ele falou: “Se ela não tiver problemas mentais, ela pode vir!”. Aí eu ‘tava’ lá, fazendo o último ano no Instituto; é...em março, final de março, quando meu pai chegou lá, dizendo que eu ia ‘vim’ embora pro Rio. Aí eu pulei, ri e chorei ao mesmo tempo. Chorei porque eu ia ficar mais distante, embora não soubesse nem a distância, só fui descobrir isso anos depois, quando eu fui pro... de ônibus, eu vinha de avião, e... ri porque eu queria vencer, eu sabia que eu ia vencer, e fiquei feliz. E aí vim, sozinha, né? Enfrentei as dificuldades de ficar longe da minha família. Né? Teve uma despedida lá, minha mãe mandou uma

moqueca, e todo mundo se despediu de mim, na capela, que ela era... era um colégio essencialmente católico, né? Antes era de freira, depois passou a ser diretora, e aí, três dias depois, eu 'tava' vindo de avião, meu pai fretou um táxi no aeroporto, só que eu não sabia que ia demorar tanto, nem ele. Aí, toda vez ele se despedia, aí demorou um pouco, mas... a Eliete era assistente social, ela: "Se ela tiver problema, ela volta, tudo bem!", ela ia se comunicar com meus pais. Mas, meu pai se despediu uma vez de mim, daí a dois 'minuto' ele voltou, foi lá na portaria, voltou, se despediu de novo, quando eu pensava que ele já 'tava' longe, na quarta vez ou terceira... terceira vez, daí depois ele veio e se despediu de novo de mim. Foi muito difícil a separação, pra ele e pra mim, eu tentei reagir pra não demonstrar pra ele que eu 'tava' sentindo muito também, mas no fundo ele sabia que eu 'tava' sentindo. Eu fiquei no banco do serviço médico, aquele banco de chapéu, que você pode tirar uma foto depois; e ainda fiquei uma semana na enfermaria, depois eu fui pra aula, já peguei as provas mensais de inglês, né? Fui... pulei de série... me pularam de série, eu queria... não queria pular, mas me pularam, disse que eu 'tava' bem preparada, só, que, como eu não conhecia ninguém, acumulou muito conceito de matemática, era muito fraca, né? Porque na Bahia era diferente; e aí já era a... a quinta série ginásial, já não era mais a quinta série primária, porque lá tinha admissão e aqui não tinha mais, já era moderno. Né? Já tinha acabado admissão no ano do... no anterior... né? Que era admissão... que passa, né? Da quinta pra primeira série ginásial, naquela época. Aí, quê que acontece? Eu repeti por causa de matemática, chorei muito; me prometeram que eu não ia repetir, que eu podia fazer... preparar nas férias, que eu podia chegar, e me preparei, com a professora que enxerga lá na minha cidade, mas, quando eu cheguei, "tando preparada", ela disse que não, que foi só pelo... que não ia considerar como repetência porque me pularam de série; aí foi isso. Aí, fui, depois consegui bolsa no Instituto, pra ficar lá; fiz o primeiro período na Gama Filho... fiz o vestibular na Gama Filho, era muito longe, eu ficava muitas vezes sem café, não tinha dinheiro pra ficar comprando coisas pro café; às vezes as copeiras não chegavam cinco horas, que eu tinha que sair; pegava três ônibus. Aí eu consegui bolsa na... no Notre Dame, e fui fazer Pedagogia lá. Antes, eu fiz o normal no Azevedo Amaral, primeiro ano, que é do Estado, e depois eu... a orientadora me marcava muito, queria que eu acertasse os gráficos, tudo, ficava me perturbando a nível emocional, ficava fazendo... é... emocionalmente, ela me desestruturava, e, ainda por cima, não gostava de

mim, não sei por que, não gostava de cego. Aí eu pedi a umas moças voluntárias ricas, que dava assistência à gente lá, levava sabonete, levava um monte de coisa, embora que o Instituto dava, doces, tudo, a gente chamava de “Tia Eliana”. Aí... é... ela conseguiu bolsa no Maria José Imperial pra mim, eu fiz... foi tão tranquilo! Eu fiz o normal, terminei, e aí fui, o primeiro período pra Gama Filho, fazer Pedagogia, porque eu fiz o vestibular, e o resto eu fiz no Notre Dame. E depois eu fiz pós-graduação, numa parceria do Instituto Benjamin Constant com a UNIRIO; e minha monografia é “A alfabetização no processo ensino-aprendizagem...”, não! “A matemática...”, como é que é? ...das classes de alfabetização da criança cega”. E... e aí, eu tô aqui, aí trabalhei no... assim, fiz concurso em 1984, passei no concurso, tomei posse em 85, e terminei a minha faculdade em 85, pude tomar posse porque eu tinha normal. E... e aí, trabalhei foi 24 anos porque eu tinha um ano de licença prêmio, me aposentei quando eu podia; porque eu guardei todas as ‘licença’ daquela época pro final, e aí, é isso aí, ‘tô’ aposentada, e eu gosto muito; minha sala, era uma sala modelo, eu comprava os materiais, eu gostava... eu acredito que a criança não ter sido... não... ainda mais a cega, a criança cega... não... não pode só aprender a ler e a escrever, tem que aprender conceitos, e isso eu devo muito à formação das minhas tias que eram instruídas, uma, professora, a outra, escritã, e outra, instruída com amor. Tipo assim, quando eu era pequena, elas que me ensinaram a fazer higiene, tomar banho direito, porque minha mãe, ela ensinava a tomar banho, mas ela... muito assim, reservada a nível sexual, então tinha os tabus dela, né? E ela que me ensinou... né? A lavar, a me lavar, a orelha, partes íntimas, ela que me ensinou tudo. E aí me lembro que um dia eu ‘tava’ mastigando de boca aberta, né? Ela falou: “Minha filha, não mastigue de boca aberta, fecha a boca!”; eu: “Mas por quê?”, eu sempre fui curiosa; “Porque senão a pessoa vê o alimento, tem nojo!”, aí eu botei a mão nos lábios, e ela me ensinou como mastigar sem que o alimento ficasse à mostra, entendeu? E muitos conceitos eu aprendi, conceitos esses que eu passei muito pros meus alunos, de formação, de tudo, né? E essa minha... essas minhas tias foram maravilhosas pra mim, eu não sei o que seria delas... né? Depois... até hoje eu sempre tenho contato, elas ‘tão’ bem velhinhas, e eu acho que a família pode ajudar muito ou pode atrapalhar muito, depende se a pessoa... se o deficiente... especialmente o deficiente visual, que não imita, né? Você imita, você aprende tudo por imitação, desde bebê, a gente não, a gente tem que ser ensinado: “lado direito”, “lado esquerdo”, tudo...

agora, a minha mãe tinha uma coisa de bom, tudo ela botava a minha mão, me ensinava tecido, me ensinava planta, me ensinava tudo... cores... um cego que nunca enxergou, não pode... não tem a real noção da cor; é uma fantasia, a gente até diz “que eu gosto do azul”, gosto... porque ‘tá’ ligado à natureza, né? Minha mãe ligou muitas coisas às cores da natureza, mas eu tenho certeza que se eu enxergasse as cores, seriam inteiramente diferentes porque eu nunca vi. Ninguém pode, é...ter noção de uma coisa extremamente visual, como cor, se ela nunca enxergou, mas pode... você tem que... não pode ficar em branco, você tem que fazer... e minha mãe foi muito sábia, apesar de não ter instrução, a minha mãe era sábia, minha mãe me ensinava tudo ligando à natureza, minha mãe me mostrava as coisas, e isso, pra mim, muito importante. Entendeu? Meu pai já era mais sem instrução, não era tão sábio, ele não acreditava muito na pessoa cega, e aí eu fiquei até com um certo medo, né? Porque quando eu pegava uma coisa: “Cuidado, minha filha! Vai quebrar!”, mas eu não fazia isso por mal. Ele, na opinião dele, eu não teria noção. Minha mãe: “Não! Deixe minha filha! Minha filha sabe, minha filha sabe, ela não vai quebrar, ela sabe como fazer!”. Entendeu? É isso!

Cristiane: Quando você veio pro Instituto, como é que você via o Instituto, como aluna?

P2: Era enorme, tinha um monte de alunos, interno, gente de outros estados, era maravilhoso, mas... é...pra mim era uma cidade, né? E eu sofri um bocado, porque eu ‘tava’ muito longe, mas minha mãe, muito sábia também, mandava fita-carta pra mim, pelo correio e gravada, e eu também manda... e eu escrevia muito em braille, e as meninas que tinham visão subnormal, elas transcre... elas que passavam pro papel, escreviam em tinta...

Cristiane: Fita-carta?

P2: Fita-carta, é, tipo gravações de todo mundo pra mim, lá da família, falando, contando as novidades, ora chorando, ora rindo de saudade, enfim, muito legal!

Cristiane: Gente! Fantástico, né!

P2: Uhum! E eu não gravava, mas... poucas vezes eu gravei, mas eu escrevia muito, de três em três dias, tanto que o chefe de disciplina dizia que eu tinha mais assistência do que as pessoas que moravam aqui, porque a minha família escrevia muito pra mim, duas vezes por semana chegava carta pra mim.

Cristiane: O que você achava dos seus professores nessa época?

Professora P2: Eu gostava, era um ensino muito bom, eles eram maravilhosos, muito bons, era rigoroso, era um ensino de base mesmo. Era muito bom!

Cristiane: Houve algum fato que você considera importante, enquanto aluna, e que você queira contar?

P2: Em que sentido?

Cristiane: Você escolhe. Algum fato que tenha te marcado, positivamente, negativamente, de forma engraçada, aí você escolhe!

P2: Tá! Uma vez... eu tinha essa... depois... eu custei a ter saída só. Saída só era: você sai por um período, vai passear, eu tinha um namorado, né? Aí vai passear e volta pro colégio. Minha mãe não queria me dar, mas eu fiz chantagem com ela, disse que eu ia ficar muito medrosa, e terminou que ela me deu, mas eu não tinha mesada, né? quando ela mandava o dinheiro, mandava por carta, até que um dia, na oitava série, sumiu, e aí eu tive que abrir uma caderneta, mas... depois de ela insistir muito eu abri a caderneta, né? E eu ficava mais à mercê do que o colégio dava, e até aí eu nunca gostei de pedir pro meu pai e pra minha mãe; aí... é...esse... eu tinha saída só, mas uma vez eu resolvi ir pra casa da minha... da vizinha, que eu conhecia, até por causa do meu ex-namorado, ela foi quem trouxe meu namorado pra cá, era poetisa, Elisa de Barros, tem até livros dela, ela era velhinha. E aí eu fui pe... que eu fui pedir goiaba, imagine, eu, invés de tirar minha saída, como tinha uma que não tinha saída, a gente resolveu fugir pra pedir goiaba, bobagem de criança! E aí chegou o porteiro lá, falou: “Teje presa!”

Cristiane: Eita! (risos)

P2: “Teje presa!” Né! Aí pegou no meu braço assim, como se eu fosse assim, uma criminosa, ele me botou pro colégio de volta! Aí eu achei muito engraçado aquilo, né? Eu e minha colega, a Ludimila... Lidimila Vidal... que é professora de lá... aí a gente... o chefe de disciplina falou que não estranhou, que nunca aconteceu nada de queixa minha; e por quê que eu fiz aquilo, se eu tinha saída só? Ah! Foi bobagem! Foi só pra... ‘tava’ nas férias... porque no início eu passava as férias de junho toda aqui, entendeu? No Instituto, só ia no fim do ano; mas aí, quando eu fui... fiquei de maior, aí o... que eu cheguei pra aqui com quinze e logo fiz dezesseis anos, aí o Instituto me dava a passagem de ônibus, aí eu passei a ir de... aí que eu fui ver, meu Deus, como é longe! Ainda mais que eu ia pra Salvador, e de Salvador era mais dez horas pra minha cidade, que não tinha asfalto. Hoje em dia são duas horas e meia, entendeu? Mas aí era muito

dispendioso, muito longe. E aí eu passei a viajar de ônibus, ida e vinda, ida e vinda; a minha mãe pagava a vinda, e eu paga... e o instituto me dava a ida; maravilha, né?

Cristiane: Uhum! Quais os motivos, alguns, que te fizeram permanecer no IBC como professora?

P2: Eu gostava, eu gosto do Instituto. Acreditava que podia contribuir a outras crianças que, iguais a mim, necessitavam de instrução. Eu queria me especializar eu queria ir e transcender. Às crianças que tivessem dificuldade, eu queria me dedicar. E eu montei uma sala toda montessoriana, minha sala, pra você ter uma ideia, tinha até um oceano, né? Na parede, em alto relevo, e pintado. E minha sala nunca foi... parecesse que é sala de cego, sempre foi colorida, com brinquedos, com bonecos, com berços, com... de boneco, com animais, com legumes, tudo que há de melhor, eu largava a minha casa, meu marido permitia, televisão velha, geladeira velha, tudo, casa velha, pra poder investir na sala de aula, eu gastava quase que o meu salário inteiro na sala de aula.

Cristiane: E como professora do IBC? Como você via os alunos do IBC?

P2: Eu sempre achei os alunos do IBC, assim, muitos deles, eram alunos que sofriam, porque as famílias não... não entendiam bem, entendeu? Uns rejeitavam, outros protegiam, que era a maneira de supreproteger... que é uma maneira de rejeitar, e eu sempre tive à frente, junto às famílias, sempre procurei tá muito em contato com a família, diferentemente da maioria dos colegas, pra poder explicar, pra poder mostrar. E, tipo assim, tinha crianças que nem conheciam o corpo da mãe, porque não era permitido abraçar, de certa maneira era rejeitado, entendeu? E muitas vezes eu fechava minha sala, né? E deixava ele passar a mão no meu corpo, no seio, no peito, em tudo, pra po... assim... por cima da roupa, é claro, pra poder ele conhecer o que que é o corpo, até mesmo porque eu dava aula de... coisa de reprodução, assim, bem light, tipo assim, eh... a mamãe, o papai e o filho, entendeu? E os animais, então tinha que mostrar como é que o... a criança se amamen... se alimentava, alimentava através do peito, como é que ia conhecer o peito? Se pegasse, por cima da roupa, no peito da mulher. E eu me colocava à disposição, ultrapassando meu limite, porque sabia que a criança cega de tudo só veria se eu colocasse a mão dela pra sentir.

ANEXO IX - ENTREVISTA COM A PROFESSORA P3 – TRECHOS

Cristiane: E como você chegou ao Benjamin, como aluna?

P3: É, foi por informações. Porque a gente... pessoal tentou de tudo me levar pra médico oftalmologista, fomos pra Campinas, fomos pra Minas também, que lá tinha... né? O instituto... acho que é o Nilton Rocha, lá em Campinas tinha o Instituto Penido Burnier; mas aí não deu certo. E aí o pessoal resolveu, a família resolveu então que eu ia estudar, porque eu já queria estudar mesmo, aí falou: “Não! Não adianta mesmo, ‘vamo’ botar pra estudar!”. E aí, alguém da minha família que eu não lembro quem é, acho que foi minha tia, sabia da existência do Benjamin Constant, e eu acabei parando no Benjamin Constant, no dia 5 de setembro de 1962.

Cristiane: Com quem você morava nessa época?

P3: Aliás, exatamente, pra te falar a verdade, é no Centro, mas era voltado pra Santa Teresa, na Ladeira de Santa Teresa até, eu morava com uma tia, ela não tinha filhos, resolveu ficar comigo pra eu não ficar interna lá no Benjamin, ela resolveu ficar comigo, ela não tinha filhos. A minha mãe tava grávida, ela teve o meu irmão exatamente nesse ano, em outubro de 1962, e ela não se conformava em eu ficar interna no Benjamin, não queria porque não queria, então, a minha tia, que não tinha filhos, resolveu: “Não! Deixa que eu fico com ela!”

Cristiane: O que você achava dos seus professores?

Professora P3: Eu tive professores bons, eu não posso me queixar não, é aquele negócio, eu tive professores bons; é claro que alguns, como eu tô te falando, alguns, eles tinham aquela coisa do *magister dixit*, né? Professor é professor. Mas eu não tive muito problema com eles não, no meu caso, eu tive professores muito bons.

Cristiane: Houve algum fato que você considere importante, enquanto aluna, e que você queira contar?

P3: Um fato importante? Bom ou... assim... o que eu acho interessante que havia na época da... na minha época de aluno e que eu não vejo agora, são, assim, as pessoas muito preocupadas com os alunos. Nós tínhamos inspetores na época... e olhe que eu era externa, não era interna, mas eu via, assim, na hora do almoço, os inspetores olhando pro aluno e dizia: “Você não comeu nada! Por que você não ‘tá’ comendo?”; essa preocupação das pessoas com aluno, hoje eu não vejo essa preocupação. Eu vejo

uma escola muito... muito largada. Na minha época, você não podia, você ‘tava’ andando pra um lado, daqui a pouco tinha um inspetor atrás de você; então nós éramos muito mais, digamos assim, nós... era muito mais orientado, nós tínhamos sempre alguém que ‘tava’ olhando pela gente, a gente se sentia cuidado.

Cristiane: Nesse tempo, como você viu os alunos do Benjamin Constant?

P3: Olha, os alunos do Benjamin Constant saíam e a gente tinha... por isso que eu me aposentei também... a gente via eles saindo e eles progredindo lá fora, eles ‘tavam’ autônomos. De repente, eles começaram... eu percebia que eles já não ‘tavam’ muito mais, assim, sendo preparados pra vida lá fora, eles não ‘tavam’... sabe? Eu sempre me preocupei em dar base pra eles. Então, enquanto eu trabalhei, e alguns alunos passaram pela minha mão, era muito bom a gente perceber o sucesso deles, muito importante. Agora, claro, você vai dizer “Ah mas alguns devem... todos não progrediram”, claro que não, mas nem todo vidente também progride! Tá? Nem toda pessoa que enxerga também progride, então alguns não progrediram, mas aqueles que progrediram, aqueles que foram, e foi muita gente progredindo, e muita gente entrando no mercado de trabalho, entrando na escolarização... na escola de ensino médio, na escola de ensino superior, era muito importante o retorno que eles davam pra nós, e o retorno sempre foi muito importante, muito bom, o retorno era ótimo, o retorno, a gente tinha... a gente sabia, esse retorno era dado e a gente sabia que ‘tava’ fazendo uma coisa legal. Então, enquanto foi dado esse retorno, eu achei muito legal, depois, aí começou, dispersou muita gente aí, aí já não se preocupavam muito em preparar, começaram a dizer “Ah! Mas a escola tem que ter os alunos aqui e não sei o quê!”, não era bem assim. A escola tem que ter os alunos, você também tem que pensar no sistema educacional, no mercado de trabalho, eles não vão ser absorvidos. Então eu... aí eu parei, né? Deixei. Mas enquanto eu trabalhei, eu sempre acreditei naquilo que eu fazia.

Cristiane: Pra você, o que foi ter sido professora do Instituto Benjamin Constant?

P3: Olha, pra mim foi uma glória. Pra mim realmente foi uma coisa... uma coisa inexprimível, realmente, foi uma alegria muito grande, eu, que não imaginava que ia ser professora do Benjamin, nunca, e quando eu fui me preparar, eu não acreditava que eu ia ser professora do Benjamin, eu acreditava que eu ia dar aula em colégio comum, eu botei isso na cabeça, porque eu achava que era muito difícil passar pra lá, então quando eu passei pra lá, além d’eu ter a alegria de ter um trabalho, né? Um trabalho que

naquela época era muito bom, era muito rendoso, hoje não é tanto, mas, naquela época a gente tinha, materialmente falando, um emprego excelente, tá? Além disso eu ainda tinha o orgulho, a vontade, o amor de dizer: eu trabalho na escola que eu estudei. Então isso pra mim era muito importante.

ANEXO X - ENTREVISTA COM O PROFESSOR P4 – TRECHOS

Cristiane: Lá, né? *(no Instituto Branco Rodrigues - Portugal) – (pergunta sobre o achava de seus professores do IBC)*

P4: Lá. E aqui, também, eu encontrei mais ou menos essa linha, tá, só que um pouco mais abertos, talvez, um pouco mais acolhedores, digamos assim, mas não deixava de ser aquela coisa da separação entre professor e aluno muito nítida...

Cristiane: Muito marcada...

P4: Muito marcada, e inclusive, não sei se você já teve oportunidade de tomar conhecimento, existia entre professor e aluno não só uma distância intelectual, digamos assim, e de autoridade como também física, porque ... a mesa do professor era colocada num estrado acima das carteiras dos alunos. Isso caracterizava a sensação de poder de um sobre o outro.

Cristiane: E tinha isso do aluno mais adiantado, mais avançado sempre ajudar o outro? *(pergunta sobre algum fato que considera importante enquanto aluno e que queira contar)*

P4: Tinha, tinha sim, sempre teve esse espírito de aluno, tanto pro bem como pro mal, sempre tinha, né. Isso aí não mudou muito não, porque antigamente, existia mais um espírito de unidade, identidade, porque – porque imagina, nós tínhamos atividades aqui no Instituto, atividades seja recreativas, seja pedagógicas, nós tínhamos atividades desde 5 horas da manhã, quando a gente levantava pra educação física, até 9 horas da noite.

Cristiane: E o que te fez voltar pro IBC pra exercer o Magistério.

Professora P4: Olha..... eu achei muito bom trabalhar, digamos assim, no sentido de reforçar o processo de identidade das pessoas cegas, tá. Eu acho que História era um tipo de matéria que me possibilitava isso, né, pra cultivar a cidadania entre eles, tá, porque, na verdade, eu tava descobrindo em determinado momento que as pessoas cegas estavam com a autoestima baixíssima. Então, eu achei muito importante que eu ajudasse, indiretamente ou não, esses alunos a levantarem a autoestima e tudo mais e, através desse instrumento de trabalho, né, alimentasse neles, forjasse neles essa ideia de afirmação, tá.

Cristiane: Hoje, Vitor, como professor do IBC, você vê os alunos do Instituto? Cê já falou um pouquinho.

P4: É, os alunos do Instituto hoje, o perfil é totalmente diferente. Não tem, nada lembra os alunos antigos. Nada, nada. Eu não ‘tô’ falando na questão só de qualificação, não. ‘Tô’ falando porque, por exemplo: nós temos alunos hoje na faixa etária descendente, por exemplo, antigamente, quer dizer, hoje em dia não pode nem ficar comparando a qualificação, porque, na verdade, antigamente, a maioria dos alunos do Instituto eram praticamente adultos.

Cristiane: Hmm.

P4: O ensino fundamental...

Cristiane: Hmm.

P4:...eram quase que adultos. Nós...

Cristiane: Mas eles já entravam adultos?

P4: Alguns, sim.

Cristiane: Hmm.

P4: Tá? Não tinha essa coisa restritiva, não.

Cristiane: Hoje, hoje, eles, você acha que hoje os alunos entram mais de acordo com a faixa etária.

P4: Com a faixa etária.

Cristiane: Ah...

P4: E não só o problema da faixa etária. Existe o número de alunos entrando que têm outros problemas além da cegueira.

Cristiane: Sim.

P4: Porque naquela época, embora entrasse desse tipo de aluno, mas não ficava, né.

Cristiane: Ah...

P4: O Instituto Benjamin Constant era uma escola totalmente normal em termos de aceitação de aluno. Hoje, nós temos que escolher as, acolher todo tipo de aluno, todo tipo de aluno. Nós não tínhamos o PREA, né? Nós não tínhamos o chamado PD. Praticamente, era um ou outro aluno com algum problema.

Cristiane: Programa Diferenciado, não é?

P4: É, exatamente, Programa Diferenciado. Não tínhamos alunos assim. O nosso atendimento era muito no nível da escolarização comum.

Cristiane: Uhum.

P4: Seriação comum, total, totalmente, então nós tínhamos participação na UBES, União Brasileira de Estudantes Secundaristas, não é, e nós não éramos exatamente secundaristas...

Cristiane: Uhum.

P4: ...e tal. Nós tínhamos participação na UNE, União Nacional dos Estudantes, porque nossa formação intelectual era uma formação refinada.

Cristiane: Uhum.

P4: Nós tínhamos uma formação muito rica, naquela época, e tínhamos um ideal de vida. Tínhamos uma, um propósito de luta, coisa que hoje nós não vemos muito. Nós vemos, hoje, alunos lutando junto com seus pais pelo passe livre, pela aposentadoria antecipada, por uma série de outras lutas, que antigamente... Ah, sim! Pelas cotas, que antigamente a gente nem cogitava ter. Eu não ‘tô’ nem discutindo se isso é retrocesso ou não – eu tô discutindo, né, me cabe discutir justamente a diferenciação de antes e de hoje.

Cristiane: Uhum.

P4: Tá? É, e isso realmente é notório, não é? O perfil do aluno antigo é diferente do de hoje, então... – nós inclusive tínhamos um fato, e um fator, que nos, nos estimulava: muitos de nós vivíamos sozinho aqui, sozinhos aqui.

Cristiane: Não tinha inspetor, não?

P4: Não, eu ‘tô’ dizendo assim: não tínhamos família.

Cristiane: Ah.

P4: Muitos dos alunos que estavam aqui dentro não tinham família. A família morava longe, muito longe... Só, eles só viam a família no final do ano.

Cristiane: Eu sei.

P4: Nordestino, nortista, sulista, tá certo? Então, nós tínhamos que ter uma identidade própria, tá? Nós tínhamos que nos unir entre nós, tá? Nós criamos uma identidade muito forte, e não éramos tutelados pelos nossos pares, né?

Cristiane: Hmm.

P4: A tutelação era muito menor, tá? Agora, diziam também, a repressão também era um pouco maior

Cristiane: Hmm.

P4: A repressão – a opressão, aliás, a opressão era bem maior. Que muitos dos inspetores mais assim, no sentido, ignorantes no sentido de não ter, não é só não ter instrução, [é] não ter cultura política, muitos dos, dos inspetores e até a área de Serviço Social que nunca teve aqui, só agora que nós temos, mas diziam assim pra gente: “Olha, se vocês, vocês têm que se comportar, porque vocês têm que dar graças a Deus que vocês têm a escola de graça”.

ANEXO XI - ENTREVISTA COM A PROFESSORA P5 – TRECHOS

Cristiane: Sua mãe é deficiente visual? Qual a escolaridade dela (se graduada). Em que universidade? Que curso?

P5: Então! Aí a minha mãe, ela também teve muito pouco tempo lá dessa escola... eu não fui dessa época, lógico! Mas, assim, ‘vamo’ dizer assim, improvisada, né? Agora, é interessante, porque eles aprenderam mesmo, coisas que depois, e agora, então, né? Sem comentário; se leva anos pra aprender. Eles sabiam preencher documento, fazer cheques, se fosse o caso, fazer as contas, os cálculos. Minha mãe fazia, o meu pai também, contas de juros, porcentagem, né? Minha mãe, assim, ela era bem habilidosa, eu acredito, né? Quer dizer, a gente fala que parece meio puxando pro nosso lado, mas também deviam ser dotados de uma facilidade, porque o que eles aprenderam em tão pouco tempo! Meu pai tinha foto do período que ele ficou em escola, então era muito pouco tempo. Ele ficou em escola mesmo e ela, nessas escolinhas de interior, tipo, você tem uma sala, tem a mesa, enfim, foi assim. Mas a minha mãe, como eu te falei, ela, ela fazia... ela era muito prendada, né? Além dessa parte; ela escrevia cartas, ela lia direitinho, ela gostava muito de ler. Ela costurava pra fora, via modelos, assim, ela mesma tirava o modelo, nunca fez Corte e Costura, né? Que era chamado na época o curso. Nunca fez. Então ela era bem habilidosa, agora, o grau de escolaridade, não chegaram a ter nem a antiga quarta série, né? Aprenderam um pouco, e, quando houve, bem mais pra cá, daí já no tempo da gente, na época em que se promoveu o MOBRAL, eu não sei se você lembra, se você já estudou.

Cristiane: Quem era o responsável de manter a família nessa época?

P5: O meu pai, né? A minha mãe, que fazia as coisas pra fora, e os irmãos, que iam crescendo, porque naquela época, a pessoa, assim que tivesse uma certa idade, né? Já ia trabalhando pra ajudar os pais, então... né? Muito jovem, as pessoas já tinham... se preparar, né? Pra... trabalho... enfim, pra luta, né? Então era assim, dentro do possível, até eu fazia algumas atividades, assim, que me valeram muito, né? Porque aí, enquanto a gente pensa que é errado, é isso que faz o cidadão desenvolver, né! E... aí é assim.

Cristiane: Como você chegou ao IBC como aluna?

P5: Então, eu tinha sempre um sonho, assim, Cris, em estudar, mas muito grande mesmo. Eu chegava a criar umas fantasias. É, eu falo que era fantasia, só que do jeito

que eu criei, aconteceu, então eu não sei se foi fantasia, intuição, sei lá! Bem, aí eu tinha muita vontade de estudar, e o meu pai conhecia, minha família conhecia um pessoal lá de uma cidade, que nem era do meu município, era uma cidade chamada Campestre. Era não, é. E um belo dia, o meu pai lá, conversando, e... esse pessoal, eles já conheciam e tal, enfim, eram comerciantes lá; e o senhor comentou com o meu pai que a filha dele... né? Tinha estudado, que ela trabalhava aqui no Rio, que se ele... se o meu pai quisesse, que arrumaria vaga pra mim, enfim!

Cristiane: Ela era cega também?

P5: Sim, ela era cega, teria saído de casa pra estudar, e trabalhava num colégio de cego, enfim, o meu pai chegou todo empolgado, a princípio. E aí eu vim parar aqui depois de algumas lutas, por intermédio dessa pessoa, que era professora aqui, você deve até saber quem é, a mãe da Eloisa, a Cecília Abrantes. É uma pessoa que eu, assim, sou muito grata, muito grata mesmo; toda vez que eu tenho que falar alguma coisa, eu falo nela, porque foi ela o meu caminho, foi ela que abriu o meu caminho, entendeu? Aí ela conseguiu a vaga pra mim e eu vim pra cá, já adolescente.

Cristiane: Como você viu o Instituto, como aluna?

P5: Eu como aluna?

Cristiane: Uhum!

P5: Eu só digo uma coisa: se eu tivesse que viver tudo de novo, eu só gostaria de ter vindo mais cedo. Eu já vim com 16 anos, então pra mim realmente era tudo que eu buscava, como eu falei antes, era o meu sonho, eu queria estudar, eu queria... né? Saber as coisas, eu queria aprender! Então o Instituto pra mim foi realmente a minha porta, né? A minha entrada, enfim. Eu tive lutas pra entrar pra cá por causa da idade, mas depois que foi conseguido, também, eu não tive problemas ‘nenhum’. Eu via assim, lógico que fazia muita falta a minha família. Chorei, por que não? Né? Imagina! Com dezesseis, anos saía; quando saía, era por lá, por perto, com a família e tal, e, de repente, eu tive que ter a... a coragem, que na verdade fui eu que decidi a sair, deixar tudo e ‘vim’ pra lugar que eu sequer conhecia. Né? Mas acho que valeu a pena, tanto a minha decisão, quanto o que a professora fez por mim, pra eu conseguir a matrícula, né? Então eu fiquei aqui como aluna, depois fiquei como bolsista, e tenho uma gratidão muito grande por essa escola.

Cristiane: Ao concluir o ensino médio, quais eram os seus planos?

P5: Bom, aí eu concluí: “Já era o meu... já eram os meus planos, fazer vestibular e fazer um curso universitário!”; Aí assim eu já... desde antes eu já tinha essa idéia, tá! Era magistério o que eu queria, né? E... aí o... quanto a escolher e ensinar, eu acho que eu nunca tive dúvida porque eu gostava, eu sempre gostei. Então assim, mesmo quando eu estava aqui (*no Instituto Benjamin Constant*), a cada série que eu ia conseguindo atingir, eu explicava os daquela série pra baixo, entendeu? Então acho que isso aí também me ajudou a escolher. Então, quanto ao que queria eu nunca tive dúvida, eu... desde cedo eu já sabia que era isso que eu ia querer – *grifos meus*.

Cristiane: O que te fez voltar pro IBC pra exercer o magistério?

Professora P5: Bom, eu tinha... eu tinha vontade mesmo de trabalhar com educação especial. Tá? Tento... tanto que sempre eu procurei... eu era... né? Praticante mesmo, que... usuário de braille, mas eu lia muito, eu aprendi soroban, enfim, eu aprendi tudo. Na verdade era o que eu queria, só que, assim, eu não esperava que eu conseguisse aqui, e daí eu vou te dizer, por isso eu não fiz Matemática, porque eu pensei, Matemática, eu já vou ter problema, alguém pra ler, pra entender lá, mas eu conseguiria; e na hora de um concurso, a escola comum me aceitaria? Porque tinha muita barreira, era muito difícil, o professor não era aceito mesmo. E nisso aí tem uma história, houve briga, buscaram seus direitos, fica lá encostado aonde... ele não foi comigo, mas foi com ‘outros’ pessoas, então eu sabia da história. Então se eu soubesse que um dia eu conseguiria trabalhar aqui, eu acho que eu teria feito Matemática. Né? Mas aí eu tinha que me preparar pra trabalhar e não... pra trabalhar no que eu queria, mas para trabalhar, e não para trabalhar no IBC. Só que o que surgiu primeiro, o concurso, por incrível que pareça, o que surgiu primeiro pra eu fazer, foi o daqui, aí eu fiz e entrei, porque aconteceram outros concursos antes, mas eu não podia ainda fazer, aí quando surgiu o daqui, né? Foi o primeiro que apareceu; felizmente eu consegui passar e aí num... né? Depois vieram as quarenta horas, aí eu não tentei outros, porque aí eu já... depois já tinha criança, aí eu fiquei só com isso mesmo.

Cristiane: Hoje, como professora do IBC, como você vê seus colegas professores?

P5: Como eu vejo? É muito difícil eu dizer isso, porque agora tem muita gente nova e eu andei afastada, então assim, já renovou o quadro, aí eu acho que é uma pergunta que é meio difícil pra eu responder, porque, com exceção do pessoal que eu capacitei em braille e em soroban, que é a minoria, né? Que foi do primeiro grupo, eu não tenho

muito convívio, Cris, com a maioria. Então é difícil assim, eu ‘num’... acho que eu não me sentiria à vontade pra falar, entendeu? Porque o quadro aqui, como a gente percebe, é muita gente nova, né! Então assim, a gente falar “dos”, eu não me sentiria à vontade não.

Cristiane: Hoje, como professora do IBC, como você vê os alunos do instituto?

P5: Como eu vejo em que aspecto assim?

Cristiane: No aspecto que você achar mais importante.

P5: Olha, eu... é difícil, acho, que falar nisso! Mas assim, os alunos, né? Eu vejo e eu acho que não seja só do... acho não, tenho certeza! O que eu vejo aqui é o que a gente percebe no geral. Eu acho que hoje em dia, primeiro, o ensino está um pouco deixando a desejar, eu acho que até por circunstâncias, uma porção de assuntos, até aquela hora que você chegou ali, eu estava falando em um: “Ah! Você não pode fazer isso mais, porque os tempos modernos não permitem!”. Então eu acho que com isso, os programas... e eu vou falar daqui porque aqui que eu vivo a realidade, mas eu percebo isso aí fora também, os programas vão ficando mais ‘ameno’, e, consequentemente, com todas as tecnologias, os chamamentos que hoje aí tem, né? De redes sociais, de... enfim, de participações, de brinquedos, de jogos, de computadores; eu acho que... não se... na... grande parte não está levando assim muito a sério, entendeu? Está fazendo aquela coisa assim, “já que eu tenho que estudar, eu vou fazer”, mas eu não noto assim muito empenho. Antes... isso são os tempos, tá? É o que eu estou dizendo pra você, eu acho que não é daqui; se você antes... você tivesse uma proposta de uma brincadeira, de uma gincana que fosse, a gente via empenho, empolgação, né? Interesse mesmo; e agora parece que a coisa está meio assim enfraquecida, eu acho que é o termo; eu vejo nesse aspecto. Acredito que são os tempos, não é? Infelizmente a gente não... não consegue segurar isso, né? Mas acho que não tem mais aquele interesse, as pessoas se reuniam pra brincar, eu não vejo muito isso agora, uma brincadeira sadia, então, às vezes eram brincadeiras que até na verdade não era com esse intuito, era mesmo com lazer, mas que na verdade era cultura, né? E a gente ‘num’... ‘num’ percebe muito isso mais.

ANEXO XII - ENTREVISTA COM A PROFESSORA P6 – TRECHOS

Cristiane: E como você chegou ao IBC como aluna?

Professora P6: Eu cheguei ao IBC como aluna, porque a minha irmã mais velha veio morar aqui no Rio. E aí soube do Instituto... soube do Instituto Benjamin Constant. Eu, na época 'tava' perdendo a visão, aí me levaram até lá, aí, como a minha visão não melhorou, só piorou, eu fiquei como aluna interna.

Cristiane: Quem era o responsável pra manter a família nessa época?

P6: Ih! Difícil! Porque o meu pai faleceu, aí ele veio pra cá pra tentar a vida, não tinha um emprego certo ainda, aí nós, os menores, tiveram que ir 'pro' mercado de trabalho mais cedo, e inclusive... os mais velhos ajudavam, mas nós tivemos que cair no mercado de trabalho. Antes de quinze anos já estávamos trabalhando.

Cristiane: Uhum. E dos professores? O quê que você achava dos seus professores?

P6: Na época?

Cristiane: Uhum!

P6: Bom... olha... eu tive bons professores, mas eu tive alguns professores que eram muito rigorosos, sabe? Ficava de marcação com os alunos e tudo o mais, porque eu não era... assim... uma pessoa muito quietinha, muito comportada, que eles, na época, chamavam de pessoas... de mau elemento, mas que hoje a gente vê que não era assim. A gente era simplesmente alegre, gostava de viver a vida e tudo, nada demais a gente fazia.

Cristiane: Aham. Antes de ser professora efetiva do IBC, você teve outras experiências profissionais?

P6: Tive.

Cristiane: Como foram?

P6: Olha, eu fui... como é que chamavam na época? Professor auxiliar no município... professor auxiliar no município como tutora de braile, mas ganhava muito pouco. Aí, com o curso que eu fiz no Instituto Benjamin Constant de massoterapia, eu comecei... foi aí que eu consegui trabalhar plenamente ter dinheiro pra pagar o que eu precisasse, e ainda levar dinheiro pra família, porque não tinha. E foi com o curso de massoterapia que eu realmente consegui me formar como professora; que eu consegui fazer posteriormente a faculdade de fisioterapia, que era o meu sonho, entendeu? E hoje...

depois que eu já trabalhava nessa área, é que houve um concurso no Benjamin Constant, e eu fiz e passei.

Cristiane: Como os professores que não são ex-alunos de lá, os professores que são cegos ou de baixa visão, mas que não são ex-alunos do Instituto, te percebem, como uma professora de lá que era ex-aluna de lá também?

P6: Eu acho que os professores que não foram alunos de lá, que trabalham no Instituto, isso é uma opinião minha, eu acho que eles sentem muito mais dificuldade, em termos de relacionamento, de locomoção, dentro do próprio Instituto, e de domínio de sala de aula.

ANEXO XIII
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFRJ/CFCH
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Ministério da Saúde - Conselho Nacional de Saúde
RESOLUÇÃO Nº 466 DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

O(a) Sr.(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **“De Alunos a Professores: Trajetória Docente no Instituto Benjamin Constant (IBC)”**, que tem como objetivo compreender a trajetória e a identidade profissional de ex-alunos do Instituto Benjamin Constant que se tornaram professores desse mesmo estabelecimento de ensino. Esta pesquisa se justifica na medida em que a literatura indica que não há estudos que considerem a perspectiva aqui explorada, isto é, o retorno de pessoas deficientes visuais como professores para a mesma instituição em que foram escolarizadas, com enfoque em suas trajetórias e identidades.

O presente estudo visa investigar em que medida os espaços de socialização (familiar, escolar e profissional) vividos pelos docentes foram definidores dessa trajetória/identidade ou se esses indivíduos de algum modo sofreram influências de outros tipos de configurações sociais que os tenham levado a esta ou aquela atuação dentro ou fora do Instituto Benjamin Constant (IBC).

Este estudo será dividido nas seguintes etapas: revisão de literatura, elaboração e exame de projeto de mestrado, pesquisa documental, entrevistas individuais, por fim, a escrita da dissertação, em que será apresentado todo o resultado do trabalho. Sua participação será nas entrevistas individuais que poderão ser realizadas no IBC ou em sua residência, respeitando-se seu horário de trabalho e disponibilidade para a pesquisa.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas em pesquisa e os resultados poderão ser divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Os instrumentos da pesquisa serão arquivados na própria instituição (UFRJ/CFCH) em local seguro e privado.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento 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 o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

O(a) Sr.(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, ou seja, o Sr.(a) não terá nenhuma despesa ao participar da pesquisa, já que sua participação ocorrerá em um dia em que já estará no IBC para horário normal de trabalho ou em sua residência. Caso haja algum gasto referente à participação no estudo, o ressarcimento será garantido.

Trata-se de uma pesquisa de risco mínimo, relacionado apenas a possibilidade de entrevistas e intervenções psicológicas eventualmente causarem desconfortos. O benefício relacionado à sua

participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da História da Educação e não se acredita na possibilidade de danos decorrentes da sua participação. Caso algum dano venha a ocorrer, será oferecido o acolhimento psicológico necessário gratuito, como indenização, desde que o possível dano por participar da pesquisa seja comprovado por profissional da área e não participante da pesquisa.

O(a) Sr.(a) assinará, neste momento, duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que uma delas o Sr(a) receberá neste momento, na qual consta o celular/e-mail do(a) pesquisador(a) responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Cristiane Vales Maciel

Pesquisadora Principal – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Tel.: (21) 96515-0306 - e-mail: crisvales@uol.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH: (21) 3873-5159

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20 ____.

Declaração do Participante

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Participante da Pesquisa: _____

(assinatura do participante)

Declaração do Pesquisador

Declaro, para fins de realização da pesquisa, que cumprirei todas as exigências acima, tendo obtido, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do participante acima, qualificado para a realização desta pesquisa.

(assinatura do pesquisador responsável)