

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Patrícia da Rocha Coutinho

**AS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES CEGOS NO
ENSINO REGULAR EM TEMPOS DE INTEGRAÇÃO E DE INCLUSÃO**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Patrícia da Rocha Coutinho

**AS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES CEGOS NO
ENSINO REGULAR EM TEMPOS DE INTEGRAÇÃO E DE INCLUSÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

São Paulo

2020

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS ÀS AGÊNCIAS DE FOMENTO

Ao CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pela bolsa de estudos e auxílio financeiro durante a pesquisa. Número de processo 134269/2018-7 do período de 07/2018 a 02/2019.

O presente trabalho também foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – código de financiamento 001. Processo 88887.341984/2019-00.

THANKS TO THE FUNDING AGENCIES

To CNPQ (National Council for Scientific and Technological Development) for the scholarship and financial assistance during the research. Process number 134269/2018-7 from 07/2018 to 02/2019.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Finance Code 001. Process 88887.341984/2019-00.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Aparecido e Maria José, pela coragem e estímulo que sempre me deram para estudar e aprender cada vez mais. Eu não estaria aqui hoje sem vocês!

Ao meu orientador, professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno, pelo esforço incansável. Sua determinação e conhecimento mudaram a minha trajetória educacional.

Às professoras Dra. Alda Junqueira Marin e Professora Dra. Carla Cazelato Ferrari pelo cuidado e aprendizado nesse período.

Para todos os professores do programa EHPS da PUC-SP que me enriqueceram com seu conhecimento e generosidade nestes últimos dois anos.

Às minhas colegas nesta trajetória de pós-graduação: Denise, Kelly, Luana, Tatiana e Vivi, entre muitas outras. O companheirismo de vocês fez esta passagem ser de cumplicidade e muita força. Vocês são mulheres fantásticas!

Aos meus entrevistados: vocês não apenas me inspiraram, mas me mostraram outros caminhos. Que eu seja digna da confiança.

Aos meus alunos de espanhol, fonte interminável de inspiração e de felicidade.

Ao Erivelton, da fotocopadora do CASS, pela tranquilidade e ajuda no dia-a-dia tão difícil da pós-graduação e à Betinha pelo carinho em todos os momentos.

Ao Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos, Centro de Referência em Educação Mário Covas, Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (AHECC/CRE Mario Covas/ EPAP/ SEE-SP).

Dedico este trabalho a todos os educadores e educadoras do Brasil que têm medo e estão sem a devida estrutura de trabalho. Não vamos nos acovardar. A Educação é o único caminho para uma sociedade mais igualitária. Força!

“Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar aqui a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”

Anísio Teixeira, educador e escritor

RESUMO

COUTINHO, Patrícia da Rocha. **As experiências de escolarização de estudantes cegos no ensino regular em tempos de integração e inclusão.** Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar e analisar as semelhanças e diferenças entre as experiências escolares de dois alunos cegos, com histórico evidente de sucesso escolar, que estudaram em escolas regulares, em distintos momentos: o primeiro, na década de 1960/1970 (durante a vigência das políticas de integração escolar) e o segundo, nos anos 2000 (quando vigoravam as políticas de inclusão escolar). Para ampliar a análise dessas trajetórias escolares para além das decorrências dessas políticas, com base nas contribuições de Dubet (1994) e Dubet e Martuccelli (1998), essas experiências foram cotejadas com as diferentes estruturas escolares que a escola brasileira experimentou nesse período, em decorrência das transformações sociais e econômicas. Para isso, os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, cujo principal resultado foi o seguinte: enquanto bastou ao sujeito que cumpriu sua escolaridade nos anos de 1960/1970 o cumprimento das normas escolares para alcançar sucesso, tanto escolar quanto profissional, o entrevistado que cumpriu sua escolarização nos anos de 1990/2000 teve que se valer de diferentes estratégias para alcançar sucesso escolar e profissional semelhantes aos do primeiro. No que se refere à integração social mais ampla na vida adulta, apesar dos diferentes princípios que regeram cada uma das políticas de então (integração x inclusão), os dados evidenciaram que as relações sociais de ambos se mostraram bastante limitadas.

Palavras-chave: deficiência visual, estudantes cegos, educação especial, experiência escolar, integração escolar, inclusão escolar.

ABSTRACT

COUTINHO, Patrícia da Rocha. **The schooling experiences of blind students in regular education in times of integration and inclusion.** Program of Postgraduate Studies in Education: History, Politics, Society. Pontifical Catholic University of São Paulo, 2020.

This research aimed to investigate and analyze the similarities and differences between the school experiences of two blind students, with an evident history of school success, who studied in regular schools, at different times: the first, in the 1960/1970 (during the validity of school integration policies) and the second, in the 2000s (when school inclusion policies were in force). To expand the analysis of these school trajectories beyond the consequences of these policies, based on the contributions of Dubet (1994) and Dubet and Martuccelli (1998), these experiences were compared with the different school structures that the Brazilian school experienced in this period, as a result social and economic changes. For this, the data were collected through semi-structured interviews, whose main result was the following: while it was enough for the subject who completed his education in the 1960s / 70s to comply with school rules to achieve success, both at school and professionally, the interviewee who completed his education in the years 1990/2000 had to use different strategies to achieve school and professional success similar to the first. With regard to broader social integration in adulthood, despite the different principles that governed each of the policies then (integration x inclusion), the data showed that the social relations of both were very limited.

Keywords: visual impairment; blind students, special education, school experience, school integration, school inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHECC	Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos
AMBEV	Companhia de Bebidas das Américas
CRE	Centro de Referência em Educação
EAD	Educação a Distância
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EUA	Estados Unidos da América
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
Inspere	Instituto de Ensino e Pesquisa
LARAMARA	Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OLC	Centro de Aprendizagem Online
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEE-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unifitalo	Centro Universitário Ítalo Brasileiro
Uninter	Centro Universitário Internacional
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotos de Dorina Nowill	35
Figura 2 - Fotos da Escola Caetano de Campos	54 e 55
Figura 3 - Fotos do colégio Arquidiocesano	56
Figura 4 - Fotos da Escola Graduada de São Paulo	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	21
1.1 Educação especial de alunos com deficiência	21
1.2 Escola especial e inclusão no ensino regular	27
1.3 A escolarização de alunos com deficiência visual	34
CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NOS TEMPOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO	46
2.1 O Processo de Pesquisa	46
2.2 Sujeitos	48
2.3 Entrevistas	50
2.4 Análise de dados	51
2.5 As experiências escolares de alunos cegos em tempos de integração e de inclusão	51
2.5.1 Escola pública e Escola privada	53
2.5.2 Origem social e acesso à escolarização de qualidade	57
2.5.3 Experiências escolares específicas	61
2.5.3.1 O aprendizado do Braille	61
2.5.3.2 As justificativas familiares para a inserção no ensino regular	63
2.5.3.3 A educação básica e o ensino para deficientes	64
2.5.3.4 Os professores e o aluno cego	66
2.5.3.5 Relacionamento com os colegas	67
2.5.3.6 Aprendizagens distintas do currículo formal	70
2.5.3.7 As experiências no ensino superior	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXO I – ENTREVISTAS REINALDO	85
ANEXO II – ENTREVISTAS MARCELO	111
ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO	133

INTRODUÇÃO

Iniciei meu projeto de pesquisa na educação especial por conta de minha recente experiência profissional como professora, na medida em que durante 20 anos atuei como repórter e assessora de imprensa, dada a minha formação como jornalista.

Como também sou graduada em Letras (habilitação Português-Espanhol), em 2016 comecei a lecionar espanhol em cursos de extensão no Centro Universitário Uniíatalo, em São Paulo. Essa atividade me despertou o interesse pelo campo da educação.

Um ano após eu ter começado a lecionar, pouco antes de iniciar as aulas de uma nova turma o coordenador do curso me chamou para conversar fora da sala dos professores.

Para minha surpresa, para essa conversa havia também um senhor e um jovem cego. Fui apresentada a eles e, diante de ambos o coordenador me perguntou:

- “Você acha que consegue ensinar um aluno cego juntamente com seus alunos que enxergam?”

Mesmo diante do inesperado, afirmei que não haveria problemas e que iríamos procurar um método que fosse bom para todos. A verdade é que eu nunca tinha dado aulas para estudantes com deficiência, nem havia feito nenhum curso de educação especial.

Quando perguntei ao estudante se queria fazer um teste antes de se matricular no curso, ele foi enfático: “Não professora, vamos às aulas. A única coisa que te peço é para não me tratar diferente”.

Nunca me esqueci desse primeiro contato. No decorrer daquele ano, sempre foi assim: mesmo com necessidades diferentes das dos videntes, esse aluno queria ser incluído e tratado como todos os demais estudantes.

E assim foi.

Durante o ano letivo de 2017 a presença de um aluno cego em sala de aula me trouxe desafios como profissional - afinal, eu não tinha formação em educação especial. Fui em busca de informações e também aprendi com a prática cotidiana.

Tudo que eu escrevia na lousa, eu falava em voz alta. Fizemos muitas atividades lúdicas em que o importante não era a visão, mas a criatividade.

Também houve sorte: o jovem cego foi rapidamente incluído no grupo de 15 alunos, todos com idade acima dos 18 anos. No decorrer do ano, esse entrosamento ficou evidente no tratamento sem diferenças que lhe era dispensado, apesar do estranhamento inicial, quando o viram chegando com bengala.

Foi incrível observar como ele se destacava nas aulas. Primeiro porque sua audição é muito boa - mas o mais importante foi que havia muita vontade de aprender. Além disso, o ambiente - com poucos alunos e estrutura pedagógica de bom nível - propiciava o aprendizado, apesar de a docente não ter preparo anterior para atender aluno com deficiência.

Também é de se notar o auxílio da tecnologia: os livros eram convertidos em PDF, depois escaneados e enviados para o celular dele e passados para áudio.

A relação desse estudante com os demais também foi importante ponto de destaque. Obviamente a cegueira é marca incontestável mas, em muitos aspectos, ele se mostrava mais qualificado que muitos de seus colegas.

O jovem sempre estudou em escolas regulares e, em razão de sua presença, o tema da inclusão para deficientes visuais foi constantemente discutido em sala de aula e fora dela. O jovem, que já falava inglês fluentemente, estava cursando faculdade EaD em Relações Internacionais e também fazia um curso técnico na área de gestão de segurança.

A partir deste contato inicial, decidi procurar a pós-graduação stricto sensu em educação, já com interesse em me aprofundar no campo da educação especial. Inscrevi-me no processo seletivo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP - e no início de 2018 fui aprovada para ingressar no mestrado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, com a intenção de desenvolver pesquisa sobre a escolarização de alunos com deficiência visual.

Para me inteirar desse tema, inicialmente me dirigi ao Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos (AHECC), que reúne documentos de colégio público que, por muitas décadas, foi considerado instituição educacional de excelência e teve sua história marcada pela inclusão de deficientes.

Em 1943, a jovem Dorina de Gouveia Nowill, que ficou cega aos 17 anos, recebeu autorização para estudar no ensino regular da Escola Caetano de Campos, em São Paulo. Afirma-se que se trata do primeiro registro, em São Paulo, de inclusão de deficientes visuais em escolas regulares¹.

Embora haja esse registro - de que a escolarização de alunos com deficiência visual se iniciou nesse período - com base na obra de French (1932), Bueno (2011, p. 74) cita o exemplo de Nicholas Saunderson que, nascido “no século XVII, se destacou como matemático, chegando a lecionar algum tempo em Cambridge”.

Assim este autor conclui:

“Para qualquer indivíduo se tornar professor de Cambridge, (...) quer fosse cego ou vidente, seria preciso ter recebido instrução formal” e se, tal como deveria ocorrer, pertencesse “às elites, não poderia ser considerado como dependente ou desassistido” (BUENO, 2011, p.74), como grande parte da literatura especializada tem afirmado.

¹ <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/dorina-de-gouvea-nowill>. Acessado em: 22 jan.2020

Ou seja, a falta de registro oficial não garante que, mesmo antes de 1943, algumas crianças com deficiência visual no Brasil, obviamente pertencentes aos estratos sociais superiores, tenham recebido escolarização no ensino regular, dada a carência de escolas especiais.

Apesar dessa ressalva, foi a partir daí que a Escola Caetano de Campos se consolidou como instituição pública de ensino. Sua marca registrada foi a inclusão de deficientes, com salas de apoio e professores videntes que se especializaram na educação de deficientes visuais, preparando-se para ter condições de dar suporte educacional a esse alunado.

Nesse Acervo Histórico tive contato com um segundo indivíduo cego, um senhor de 70 anos e cuja trajetória escolar, do ensino fundamental ao ensino médio, se deu na Escola Caetano de Campos. Ele havia se formado em biblioteconomia, atividade profissional que exerceu até se aposentar.

Minha intenção inicial era a de investigar aspectos referentes aos diferentes processos de escolarização de alunos com deficiência visual, com foco na distinção entre o ensino segregado e a inserção desses alunos em classes comuns do ensino regular,

No entanto, diante do contato com esses dois indivíduos com deficiência visual, e com o apoio de meu orientador, pude definir melhor meu foco de pesquisa.

Por ter encontrado dois indivíduos cegos, com escolarização básica bem sucedida, em escolas de reconhecida qualidade de ensino, mas em período bem distintos (um nos anos de 1960/1970 e o outro no início do novo milênio - período em que a escola brasileira passou por grandes transformações), e que conseguiram ingressar no ensino superior, com exercício profissional qualificado, pareceu-nos interessante e importante investigar como cada um deles encarava essa trajetória.

Os dois períodos referidos podem ser analisados pela óptica das políticas de educação especial. Mas também podem ser vistos a partir de

modificações estruturais pelas quais a escola brasileira passou e que, entre outras razões, decorreram de transformações econômicas e sociais.

No que se refere à educação especial, as políticas dos anos de 1960/1970 para as escolas brasileiras - denominadas "políticas de integração" - tinham como princípio a superação das limitações para a inserção de alunos no ensino regular. Já as políticas implementadas a partir de meados dos anos de 1990 tinham como bandeira a transformação da escola, para acolher com qualidade a imensa diversidade de seu alunado, tal como afirma Bueno:

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, pois centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação "sempre que suas condições pessoais permitirem". A inclusão coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular desde outra ótica, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças (BUENO, 2011, p. 120).

Além das alterações nessas políticas, a escola brasileira como um todo passou por transformações estruturais, razão pela qual busquei apoio nas contribuições de Dubet (1994) e Dubet e Martuccelli (1998) especificamente no que apresentam, como as diferenças das experiências escolares ocasionadas por essas mudanças. Essas contribuições serão detalhadas no capítulo I.

Em síntese, a análise desses autores sobre as transformações no sistema educacional nas últimas décadas - a desarticulação da instituição escolar, a construção das experiências escolares, a mudança dos papéis antes oferecidos pela escola – permitiria que a análise aqui pretendida, sobre o percurso escolar desses alunos, fosse ampliada para além dos efeitos específicos que as distintas políticas de educação especial exerceram sobre os processos de escolarização de alunos com deficiência, amplamente analisadas pela literatura especializada.

Diante da argumentação acima apresentada, pode-se definir de forma mais precisa o **Problema** de pesquisa:

Quais as semelhanças e distinções das experiências escolares relatadas por dois alunos cegos, sendo que um deles frequentou a escola regular nas décadas de 1960/1970 (em tempos de integração escolar) e o outro nos anos de 2000 (em tempos de inclusão escolar)?

O **Objetivo** desta pesquisa foi, portanto, o de investigar - por meio de entrevistas - as semelhanças e diferenças das experiências escolares relatadas por esses dois alunos cegos compreendendo as razões de semelhanças e diferenças.

Sujeitos

O primeiro indivíduo, Reinaldo², um senhor de 70 anos, cego de nascimento, teve toda sua trajetória escolar em uma escola pública de renome, a Escola Caetano de Campos, reconhecida nas décadas de 1960/1970 como uma das mais importantes instituições de ensino.

O segundo entrevistado, um jovem de 25 anos, também cego de nascimento, sempre estudou no ensino regular, em colégios particulares de reconhecida qualidade, inclusive nos Estados Unidos.

Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi feita por meios de duas entrevistas semiestruturadas, assim desenvolvidas:

Reinaldo – duas entrevistas:

² Para preservar a identidade dos entrevistados, seus nomes são fictícios.

A primeira entrevista com Reinaldo se deu em fevereiro de 2019, com a duração de 1h20, e foi feita no Centro Cultural Vergueiro, em São Paulo.

A segunda entrevista aconteceu no mesmo local, a pedido do entrevistado. A duração foi de 1h30.

Marcelo – duas entrevistas:

A primeira entrevista ocorreu em fevereiro de 2019, com a duração de 1h15, e foi feita na Faculdade Uniíatalo, em São Paulo.

A segunda entrevista aconteceu no mês de outubro de 2019 em uma pizzaria perto da casa de Marcelo, no bairro de Moema, na zona sul de São Paulo. Foi mais de 1h30 de entrevista.

Análise de Dados

A análise dos dados, com base nas contribuições de Dubet (1994) e Dubet; Martuccelli (1998) - especialmente no que se refere à análise das experiências escolares relatadas pelos sujeitos - efetivou-se pelo cotejamento de determinados aspectos e momentos do percurso escolar de cada um, com base nos excertos dos seus depoimentos.

Nesse sentido, a apresentação e a análise dos dados referentes às experiências escolares de alunos cegos em tempos de integração e inclusão foi efetivada por meio de três tópicos (Escola pública e escola privada; Origem social e acesso à escolarização de qualidade; e Experiências escolares específicas), assim como pelos subtópicos envolvidos em cada um deles, pelos quais se procurou evidenciar e qualificar como se processou a escolarização desses alunos.

A estrutura da dissertação foi assim desenvolvida:

No **primeiro capítulo** é traçado um panorama sobre as alterações que surgiram nas últimas décadas no Brasil e no mundo no que se refere à educação especial, são apresentadas a escola especial e a inclusão no ensino

regular e ao final trata-se especificamente da escolarização de alunos com deficiência visual.

O **segundo capítulo** é dedicado à apresentação e análise dos resultados, por meio de três eixos de análise (1 - Escola pública e escola privada; 2 - Origem social e acesso à escolarização de qualidade; 3 - Experiências escolares específicas), que procuram apresentar, com base em excertos das entrevistas, as diferenças e semelhanças entre as experiências escolares dos dois sujeitos, como expressão de percursos escolares condizentes com a estrutura social e educacional dos dois períodos: 1960/1970 *versus* 2000.

E, finalmente, nas **considerações finais** são apresentadas as semelhanças e diferenças entre os percursos escolares dos dois entrevistados com características que são reflexo da sociedade brasileira da época em que eles estudaram. Ao longo da pesquisa fica claro que não estamos tratando apenas das especificidades do ensino para deficientes, sejam visuais ou não, mas de uma questão estrutural mais ampla do papel da escola, da sociedade e de se pensar e executar a inclusão para além dos muros da escola, pondo em prática a inclusão em todas as relações sociais.

CAPÍTULO I

A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

1.1 Educação especial de alunos com deficiência

Ao analisar a educação dos deficientes visuais, primeiramente é necessário contextualizar a educação especial, descobrir quem são os alunos deficientes, as consequências sociais em sua vida e as propostas de intervenção educacional que vêm sendo discutidas por especialistas ao longo dos séculos. Trata-se de tema polêmico, com perspectivas distintas e que precisam ser investigadas, tendo como ponto de partida não somente o aprendizado, mas também a integração social do estudante com deficiência.

A educação especial, tal qual a conhecemos nos dias de hoje, é fruto do processo de escolarização instituído pela moderna sociedade industrial, na medida em que parcela do alunado - que foi sendo crescentemente incorporado pela escola - parecia não mostrar aptidão para aprender até mesmo as primeiras letras.

Até os anos de 1930, no entanto, mesmo nos países desenvolvidos, a educação dos “anormais” não constituía um subsistema de “educação especial”, mas era expressa por iniciativas isoladas, tais como as do Abade de l’Epée, com a criação da primeira escola para crianças surdas e de Valentin Haüi, de escolas para cegos, ambas em Paris e ainda no período imediatamente anterior à Revolução Francesa (Cf. BUENO, 2011).

Tanto é assim que, na década de 1930, dois educadores reconhecidos e contemporâneos, como Descouédres (1936) e Souza Pinto (1954)³, ao tratarem da “educação dos anormais”, não se referem a um mesmo alunado.

³ A edição original desta obra é de 1927.

A primeira, quando se refere aos “anormais” tem como foco apenas aqueles que apresentavam déficits cognitivos, como se pode apreender dos excertos:

O anormal apresenta um grau de fraqueza mental, de instabilidade psychica ou de inaptidão intelectual para reagir normalmente as excitações fornecidas pelo meio educativo e pedagógico ordinário. Elle se distingue dos imbecis e dos idiotas sobretudo pelas aptidões para viver a vida social. (DESCOUÉDRES, 1936, p. 17)

(...)

Somente há cerca de 40 anos foi que, depois de se ter tratado dos anormais profundos, se compreendeu que, em vários países simultaneamente, muitas creanças anormais e retardadas constituíam para as clases normaes, um peso morto, ou um acréscimo do trabalho – conforme a gravidade da anomalia e qualidade dos mestres – e que cumpria tratar delas separadamente. Foi essa a origem das classes especiaes: A primeira foi fundada em Hale, na Alemanha, em 1863 (DESCOUÉDRES, 1936, p.15).

Mas, ao mesmo tempo em que ela, tratando da educação dos “anormais”, se restringia aos que apresentavam déficits de aprendizagem em razão das condições cognitivas, apontava formas distintas de se oferecer essa educação: “Na Europa e Estados Unidos eram realizados exames para identificar e separar os chamados ‘anormaes’, e outros em classes especiais” (DESCOUÉDRES, 1936, p. 34).

Já o educador brasileiro incluía alunos com outras dificuldades dentro da categoria “anormais”:

‘Crianças anormais’ é a expressão que se costuma dar a todas aquelas que se encontram inadaptáveis ao meio social no qual devem viver. Esta inadaptação acha-se ligada a várias causas. De um lado, pode-se apontar a existência de uma incapacidade de adaptação, motivada por uma enfermidade física, lesões

orgânicas, ou enfermidades de qualquer natureza que impedem a criança de se tornar capaz de viver em harmonia com o meio (SOUZA PINTO, 1954, p. 61).

Alguns anos mais tarde, Dunn (1971, p. 02), em sua obra original publicada em 1963, indicava que o termo excepcional deveria ser usado para descrever alunos cujos padrões de necessidades educacionais fossem muito diferentes dos da maioria das crianças e jovens.

Na concordância com essa caracterização, Kirk; Gallagher (1987, p. 55), acrescentavam que deveriam ser consideradas como “educacionalmente excepcionais somente quando suas necessidades exigem a alteração do programa de ensino em classe”.

Essa perspectiva mais abrangente e unificadora de um conjunto de alunos com característica pessoais distintas parece ter sido, ao mesmo tempo, o móvel para a criação de subsistemas de educação especial ocorrida a partir dos anos de 1930, assim como consequência desse processo de institucionalização da educação especial, tal como nos mostra Cruickshank (1988, p.38)⁴ : no biênio 1937/38 nos EUA há matrícula de 18.150 crianças excepcionais, e se verifica o aumento para 139.397 no biênio 1957/1958⁵.

Mais impressionante ainda foi o crescimento indicado por Kirk; Gallagher (1987, p. 52), que constataram um aumento total de alunos excepcionais de 826.000, em 1958, para 3.582.000 em 1978 (334% de aumento).

Ao lado desse crescimento e da busca de uma caracterização cada vez mais precisa do alunado da educação especial, pelo menos desde o início do século XX, as formas de escolarização foram sendo discutidas, com uma polarização básica entre a escolarização segregada em escolas especiais e a inserção desses alunos no ensino regular.

⁴ A edição original em inglês desta obra data de 1967.

⁵ Esses dados referem-se somente às matrículas em escolas e classes especiais em escolas-dia secundárias públicas.

Se é verdade que desde os anos de 1930 já havia divergências entre os especialistas a respeito da escolarização segregada ou da inserção no ensino regular, é a partir dos anos de 1950 e 1960 que ela se intensifica.

A definição de alunado da educação especial vem sendo revisitada pelos especialistas no decorrer das últimas décadas e, apesar de algumas distinções, elas basicamente produzem três indicadores fundamentais: um distanciamento dos normais em relação às características pessoais, que interferem nos processos regulares de escolarização e que exigem atendimento especializado.

Embora um pouco mais detalhada, a caracterização de Dunn (1971), em sua obra original datada de 1963, o termo excepcional deveria ser utilizado somente para alunos:

- 1) Que diferem acentuadamente da média normal em características físicas ou psicológicas;
- 2) Que não se ajustam aos programas escolares elaborados para a maioria das crianças, de modo a obter progresso desejável;
- 3) Que necessitam, por conseguinte, de educação especial, ou em alguns casos, da colaboração de serviços especiais ou de ambos, para atingir nível compatível com suas respectivas aptidões (DUNN, 1971, p. 02).

Já para Cruickshank (1988), cuja obra original foi publicada em 1967:

O alunado da educação especial era aquele que do ponto de vista intelectual, físico, social ou emocional se desviava significativamente do comportamento normal que necessitaria de escolas especiais (nos casos mais graves) ou instrução e serviços suplementares para os que mostrassem condições para se inserirem nos processos regulares de ensino (CRUICKSHANK, 1988, p. 18).

Mesmo mais recentemente, em versões mais atuais, como a de Fonseca (1995, p. 09) – cuja edição original é de 1991 – embora procurassem indicar

outros aspectos que não as marcas pessoais, elas estavam designadas: “Uma pessoa com direitos. Existe, sente, pensa e cria”.

Da mesma forma que as diferenças na definição não indicavam mudanças de fundo, a classificação do alunado da educação especial, embora com diferenças, englobavam praticamente o mesmo universo de sujeitos.

Dentre as obras consultadas, a mais antiga foi a de Kirk (1962, pp. 31 e 32), que estabeleceu a seguinte tipologia desse alunado: a) superdotado; b) retardado; c) deficiente auditivo; d) deficiente visual; e) deficiente de fala; f) aleijado; g) desajustado socialmente; h) com múltiplas deficiências.

A classificação efetuada por Dunn (1971), expressa por seis categorias que incluem 11 tipos de crianças excepcionais, foi a seguinte: a) alunos com limitações intelectuais (retardados mentais educáveis; treináveis); b) alunos com inteligência superior (os superdotados); c) alunos com problemas de comportamento (portadores de distúrbios emocionais; desajustes sociais); d) alunos com deficiência da audição (surdos; hipoacústicos); e) alunos com deficiência da visão (cegos; amblíopes); f) alunos com problemas neurológicos e físicos (deficiência física não sensorial; doentes crônicos).

As únicas diferenças entre essa classificação e a de Kirk, indicada acima, são a inclusão de crianças com distúrbios emocionais e um detalhamento mais preciso da deficiência física - além, é claro, de uma subdivisão das grandes categorias em tipologias distintas, como no caso das deficiências sensoriais.

A reiteração das tipologias básicas do alunado da educação especial pode ser constatada, também, naquela construída por Cruickshank (1988) tal como segue:

- a) Intelectual
 - bem dotada;
 - aprendizagem lenta;
 - retardo mental educável;

- retardo mental severo.

b) Físico

- visão reduzida;
- audição reduzida;
- dificuldade de fala;
- comprometimento ortopédicos;
- comprometimentos neurológicos.

c) Emocionalmente perturbados.

d) Multi incapacitados.

Por fim, 30 anos após a definição de Kirk, a apresentada por Fonseca (1995), embora traga uma classificação mais compacta do alunado da educação especial, reitera a maioria das tipologias indicadas anteriormente:

a) Deficiência receptiva

- deficiência visual;
- deficiência auditiva.

b) Deficiência integrativa

- deficiência mental;
- deficiência de aprendizagem.

c) Deficiência expressiva

- deficiência de comunicação;
- deficiência motora.

O que vale a pena reiterar, neste momento, é que parece não haver qualquer dúvida sobre a inserção de deficientes intelectuais, sensoriais (da visão e audição) e físicos como alunado específico da educação especial.

1.2 Escola especial e inclusão no ensino regular

O debate sobre os processos de escolarização das crianças excepcionais, tal como eram denominadas nesse período, embora muito intenso, estava calcado, basicamente no grau e nas consequências das marcas pessoais que determinariam as formas mais adequadas para oferta de escolarização.

Nesse sentido, Kirk (1962, p. 25) defendia que, para prover essas crianças e suas diferentes deficiências e habilidades, vários tipos de organizações devem ser oferecidas para atender as suas necessidades, salientando que a educação especial não era um programa totalmente diferente da educação da criança comum: “A educação especial, sua qualidade, tipo e quantia dependem do padrão de crescimento da criança em relação a seus pares e às discrepâncias em crescer dentro de si”.

Dunn (1971, p. 05) enfatizava que deveriam ser oferecidas oportunidades educacionais às crianças excepcionais em igualdade às oferecidas aos alunos comuns, igualdade essa não alcançada pelo oferecimento do mesmo tipo de escolarização, mas que seria alcançada com a oferta de educação especial.

Assim, o verdadeiro significado de igualdade de oportunidades repousa mais na diversificação que na semelhança dos programas escolares. Mesmo com excelentes oportunidades, poucos alunos desenvolvem plenamente, até os limites superiores, suas capacidades (DUNN, 1971, p. 05).

Essa é a posição que adotava Cruickshank (1988, pp. 22 e 23), quando alertava que a sociedade deveria estar atenta para as diferenças de cada criança:

Embora a criança excepcional seja uma criança ela também é uma criança com diferenças. É com as diferenças que os educadores especiais devem trabalhar. É essencial que estas diferenças sejam cuidadosamente avaliadas para averiguar até que ponto são exigidos recursos educacionais especiais. Nem todas as crianças excepcionais necessitam da educação especial formal. Algumas crianças podem requerer simplesmente modificações em sua sala de aula ou no programa regular (CRUICKSHANK, 1988, pp. 22 e 23).

Apesar de todos esses autores terem enfatizado que deveriam ser oferecidos diferentes processos de escolarização de acordo com as consequências das distintas deficiências, não se pode negar que, nesses mais de 30 anos, a defesa da integração no ensino regular foi se fortalecendo.

Nesse sentido, Kirk; Gallagher (1987, p.34) indicavam que o ambiente em sala de aula deveria se tornar mais integrado e menos restritivo para esses estudantes: “Partindo da criança como indivíduo, é mais fácil selecionar o ambiente de aprendizagem mais adequado e as estratégias de interação professor-aluno mais apropriadas”.

Da mesma forma, Dunn (1971, p. 01) destacava as dificuldades dessa integração em alguns casos e que deveria ser considerado o grau de deficiência das crianças:

De fato, muitas crianças excepcionais se afastam tanto da média normal, que nem mesmo os programas, recursos e meio já citados atendem adequadamente às suas necessidades educacionais. Elas requerem, de fato, serviços educacionais especiais, que podem variar numa faixa que vai desde um curto período de tempo a uma vida escolar inteira, se é que se pretende dar-lhes oportunidades adequadas (DUNN, 1971, p. 01).

Sob a mesma ótica, Mazzotta (1987, p.116) estabeleceu as seguintes considerações sobre os processos de escolarização desse alunado:

É fundamental que não se perca de vista a possibilidade de que a instituição escolar exerça segregação em seu próprio meio, fazendo com que as classes especiais se tornem, como diz Vial (1975) “a nau dos insanos da escola pública”. Ainda mais, muitas vezes, sob o pretexto de ajudar ou de garantir a escolarização destes alunos corre-se o grave risco de limitar o seu destino social, além do escolar, na medida em que eles são retirados da situação comum de ensino.

(...)

Os educadores passam a vislumbrar outros caminhos e, dentre eles, o da necessidade de adaptação do sistema escolar às diferentes necessidades dos educandos. Isto se concretiza pela organização dos mais variados recursos educacionais, que vão desde as escolas especiais (situação especial de ensino) até a integração total (situação comum de ensino) (MAZZOTTA, 1987, p.155).

Esse fortalecimento do ensino integrado fica ainda mais evidente na obra de Fonseca (1995, p.196):

Nasce a necessidade de materializar a tendência mais atual da integração do deficiente, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio-cultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldade que o ser humano manifeste.

(...)

A integração é o combate mais adequado à institucionalização de deficiência e ao ceticismo e pessimismo educacional. A integração implica sempre um benefício imediato educacional e social para a criança deficiente. A integração na comunidade passa pela integração no sistema educacional. Separar fisicamente escolas normais de escolas especiais é uma aberração, que se deve eliminar (FONSECA, 1995, p. 196).

Verifica-se, portanto, que no decorrer desse período foi se fortalecendo o discurso acadêmico em defesa da integração no ensino regular dos alunos

da educação especial, embora sempre calcado no grau e nas consequências em relação às suas aprendizagens.

A partir do processo de redemocratização posterior ao período militar, expressos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDBEN 9494/1996 (BRASIL, 1996), bem como a disseminação dos princípios da Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994), a perspectiva dos processos de integração no ensino regular - calcados unicamente no grau e consequências sobre os processos de aprendizagem do alunado da educação especial - passou a ser crescentemente criticada.

Assim é que, no campo acadêmico foi sendo construída uma dicotomia teórica e a prática. De um lado os processos de integração, calcados nas características pessoais dos alunos com necessidades educacionais especiais. De outro lado, os processos de inclusão, que deveriam ser implementados a partir das transformações da escola e não de adaptação do aluno a ela:

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas a una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidad de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, 1994, pp. Viii/ix).

Por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, a legislação brasileira traz essa tendência de inclusão dos deficientes no ensino regular. Entretanto, a redação da Constituição em seu texto tem nuances que abrem espaço também para outras possibilidades de ensino, como as escolas especiais ou serviços especializados. No artigo 208,

inciso III, o texto traz o termo *preferencialmente*, ou seja, não necessariamente para todos: “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Cf. BRASIL, 1988).

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (BRASIL, 1996) no capítulo V, artigo 58, referente à educação especial, também repete o mesmo conceito da Constituição Federal ao dizer que a educação escolar deve *preferencialmente* ocorrer na rede regular. Outro ponto de atenção no inciso 2 é quando no texto aparece a frase “sempre que em função das condições específicas dos alunos”. Ou seja, cabe a interpretação de que em alguns casos os alunos não devem ser integrados por conta do grau de suas deficiências.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

1) Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

2) O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

Essa possibilidade de inclusão, mas com ressalvas, é contestada por Mantoan (2003, pp. 01 e 02), que reforça a importância da inclusão em todo o processo educacional para todos os alunos, sem exceção, e chama a atenção para a própria Constituição que traz no seu texto (Capítulo III, seção I, artigo 205):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Lubeck; Rodrigues (2003, p. 13) reiteram a posição de Mantoan e afirmam que a educação não pode ser seletiva de acordo com esta ou aquela deficiência e que a inclusão é para todos. Eles ainda acrescentam a importância da consciência do papel do educador perante todas as diferenças que podem surgir em uma sala de aula, independentemente de deficiência ou não, e destacam que a inclusão tem um papel mais amplo e melhor do que simplesmente a integração como era propagada até então:

Um educador não chama o seu aluno por número, classifica a sala em ótima, boa, regular ou ruim; nem separa os alunos com mais dificuldades ou espera a mesma resposta de todos. (LUBECK; RODRIGUES 2003, p.13)

Em síntese, Hinz; Boban (2005, p. 02) também defendem a participação no ensino comum para todos os alunos “independentemente de habilidades ou defeitos” e, assim como Lubeck; Rodrigues (2003), reforçam as diferenças entre simplesmente integrar e incluir:

O conceito de inclusão afia o olhar sobre a práxis da integração. Neste ínterim qualquer situação escolar é chamada de integração, também em contexto internacional. A inclusão como conceito coloca sua ênfase claramente em outro aspecto do que acontece em algumas práticas de integração: tornar-se um membro valorizado e participativo da sociedade é central (“full membership”), independentemente de habilidades ou defeitos. Não é necessária uma qualificação nem um diagnóstico para participar do ensino comum (HINZ; Boban, 2005. p. 02).

Bueno (1999, p. 05) apresenta uma discussão sobre a política de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular e questiona que precisamos considerar, tanto na educação especial quanto no ensino comum, que a sociedade responsabiliza o aluno por seu êxito ou fracasso escolar.:

O que tanto uns (os defensores da divisão estanque ensino regular-ensino especial) quanto outros (os arautos da inclusão) não consideram é que tanto a nossa escola regular como o ensino especial têm uma história contraditória de ampliação do acesso e de desqualificação do processo pedagógico, especialmente a partir da instituição da educação de massas, nas décadas de 60/70. O que não querem encarar é que a exclusão tem se abatido de forma decisiva sobre o alunado, independentemente de ser do ensino regular ou do ensino especial, na medida em que tanto um quanto outro colocaram nos seus ombros a responsabilidade do fracasso que sobre eles se abateu (BUENO, 1999, p. 05).

Em relação à posição sustentada por Mantoan (2013), Lubeck; Rodrigues (2003) e Hinz; Boban (2005) - de que a inserção de todos os deficientes na escola regular deve ocorrer sem nenhuma distinção - Bueno (2011, p.191) faz uma contraposição, argumentando que, para a inclusão desses indivíduos, do ponto de vista educacional deve ser considerada uma série de fatores, antes de simplesmente colocá-los em sala de aula chamada inclusiva, sem a estrutura e informação necessárias:

Constitui-se prática comum, hoje, designar esses educandos “alunos de inclusão”, sem qualquer outra designação, sob a justificativa da não estigmatização, mas que resulta na absoluta falta de acesso do professor regente a informações básicas sobre seu quadro clínico, sobre impedimentos que esse quadro efetivamente ocasiona, bem como assistência educacional que lhe permita adequar suas práticas pedagógicas levando em consideração essas características. Os dados estatísticos oficiais (Brasil, 2006) mostram que de 265 mil alunos com deficiência incluídos em classes regulares do ensino fundamental (público e privado), 148 mil, ou seja, mais da metade não contam com qualquer serviço de apoio. Sem informação, sem recursos adicionais e trabalhando em condições completamente adversas, o que esperar da ação docente senão uma prática burocratizada, rotinizada e pouco eficiente. (BUENO, 2011, p. 191).

Em décadas anteriores, em outros países, foi apresentada a mesma perspectiva deste autor, como se pode constatar na afirmação de Stochholm (1995, p. 03), que se deve ter cuidado ao inserir todos os alunos deficientes

sem que haja um conjunto de ações desenvolvidas como, por exemplo, a qualificação adequada dos professores, material e estrutura adequados. Em sua análise, ele acrescenta não apenas o ponto de vista educativo, mas também as questões sociais que foram observadas no modelo dinamarquês de educação integrada.

1.3 A escolarização de alunos com deficiência visual

Oficialmente, a educação escolar de alunos com deficiência visual como política educacional se iniciou em São Paulo, a partir da Lei número 2.287 de 03/09/1953 (<https://www.al.sp.gov.br/norma/32005>), que dispôs sobre a criação de classes Braille nos cursos pré-primário, primário, secundário e profissional. No entanto, a escolarização desses alunos se iniciou com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 no Rio de Janeiro, antiga capital do país (BUENO, 2011). Esse instituto - atualmente nominado Instituto Benjamim Constant - permaneceu como iniciativa única até os anos de 1920. Em 1927 foi criado na cidade de São Paulo o Instituto Padre Chico, de caráter religioso e filantrópico. Existente até hoje, esse instituto surgiu na esteira de um conjunto de iniciativas religiosas de atendimento a alunos com deficiência, tal como nos mostra Bueno (2011, pp. 104 e 105).

No Brasil - assim como no resto do mundo - a escolarização de alunos com deficiência visual teve início por meio de instituições especializadas. No entanto, há indícios de que, mesmo no início da Idade Moderna, alguns cegos - fundamentalmente das camadas sociais superiores - de alguma forma tiveram oportunidade de se apropriar do conteúdo escolar fora dessas instituições (Cf. BUENO, 2011, pp. 74 e 75).

Como não temos informações sobre possíveis iniciativas de integração de alunos com deficiência visual no Brasil, pode-se afirmar que foi apenas a partir dos anos de 1940 que surgiram as primeiras iniciativas de inserção de alunos cegos no ensino regular.

A informação mais disseminada refere-se a Dorina de Gouveia Nowill⁶, cega aos 17 anos, e que em 1943 recebeu autorização para estudar em uma sala de videntes no colégio Caetano de Campos, em São Paulo.



Fotos de Dorina Nowill (crédito: site da Fundação Dorina Nowill)

Dorina Nowill recorda que, naquela época, até mesmo os diretores da educação manifestavam estranhamento em relação a uma estudante cega em meio aos videntes, ao questionarem como ela poderia ser professora sendo cega.

No entanto, não se pode deixar de considerar que a escolarização de estudantes cegos junto com videntes ainda é tema de discussão e segue em controvérsia.

Tanto é assim que, em meados da década de 1960, Heimers (1970, p. 59)⁷ destacava a importância dos institutos especiais para os deficientes visuais, ou seja, isolados dos considerados normais naquela época, e os descrevia como instituições “apropriadas”:

A escola em si, pelas matérias que ensina, não se diferencia das demais. Crianças e jovens atendem as aulas, ocupam-se com trabalhos manuais e técnicos. Os alunos são preparados para sua vida futura e o exercício de alguma profissão. (...) O

⁶ Dorina Gouveia Nowill (28/05/1919 + 29/08/2010) foi uma das mais proeminentes defensoras dos direitos dos cegos no Brasil, fundadora da antiga Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em 1947, atualmente denominada, em sua homenagem, Fundação Dorina Nowill para Cegos. Para mais detalhes sobre ela, consultar Fundação Dorina Nowill para Cegos, <https://www.fundacaodorina.org.br>

⁷ Essa obra é de 1965.

sacrifício que os pais fazem ao se separar do filho cego, internando-o numa escola apropriada, reverte num enorme benefício para ambos, pais e filhos (HEIMERS, 1970, p. 59).

Em oposição a essa visão, e na mesma década, Dunn (1971, p. 328)⁸ apresentou a perspectiva de que se deveria “encarar a limitação visual da criança como apenas um dentre seus atributos e não como se fosse sua característica mais importante”, acrescentando ainda que testes feitos na década de 1960, nos Estados Unidos, já mostravam que “Muitas crianças assim limitadas possuem aptidões facilmente identificáveis para as matérias escolares da mesma maneira que as de seus companheiros que veem” (DUNN, 1971, p. 324).

Além de defender a inserção dos estudantes cegos em escolas regulares, Dunn também destacou a importância do ambiente na sala de aula para auxiliar na aprendizagem dos deficientes visuais:

De grande importância para uma atuação eficaz da criança e para sua perfeita adaptação às classes regulares são as atitudes que ela encontra na turma, as atitudes que assume em relação a si própria e o clima geral de aceitação que se desenvolve (DUNN, 1971, p. 327).

Fonseca (1995, pp. 200 e 201) segue a corrente que veio tomando corpo a partir da década de 1990, de integração como um movimento de inovação do sistema de ensino:

No passado, a sociedade desenvolveu quase sempre obstáculos à integração das pessoas deficientes. A integração é uma preocupação humana, necessitando antes de mais nada, de respostas humanizadas que obviamente se refletem e refletirão no presente e no futuro destes seres humanos. Seres humanos que, independentemente das suas condições e potenciais, têm direito às mesmas oportunidades de inserção,

⁸ A primeira edição dessa obra data de 1963.

inclusão e realização psicossocial (FONSECA, 1995, pp. 200 e 201).

Nos anos 2000 cresceu ainda mais o discurso sobre a inserção de estudantes cegos em escolas regulares, mas os especialistas advertem que para o sucesso desta inserção é imprescindível uma comunidade escolar preparada:

Embora a atual política educacional esteja preocupada com a inclusão de crianças portadoras de deficiência no sistema comum de ensino em classes regulares, temos comprovado a falta de alternativas pedagógicas que facilitem esta integração. No caso específico dos portadores de cegueira, uma das maiores limitações é a precariedade de suporte pedagógico quanto ao acesso a informações escritas, textos literários, livros de literatura infantil, revistas e outros (GARCIA, *apud* GIL, 2001, p. 52).

Essa inclusão, se feita de forma estruturada e com apoio pedagógico adequado, pode trazer resultados benéficos para toda a sociedade. Estudos recentes sobre a inclusão de estudantes cegos em escolas regulares mostram que esta convivência na mesma sala é positiva e exitosa. De acordo com levantamento feito por Silva (2004, p. 20):

A inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular mostra-se benéfica porque anima o universo e a experiência que a convivência com os colegas diferentes proporcionam, desde que respeitadas suas formas de organização do conteúdo, cuja referência não é o visual, mas o tátil, auditivo, olfativo, cinestésico e o resíduo visual. Quanto à orientação na escola, é importante que o professor veja o aluno com deficiência visual como um educando que tem necessidades gerais como outros alunos (SILVA, 2004, p. 20).

Com as atuais políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência, os dados estatísticos mostram que, no decorrer dos últimos anos vem

crescendo o universo de crianças cegas matriculadas em classes comuns no Brasil. Segundo o Censo Escolar (BRASIL. MEC. INEP, 2014) as matrículas de crianças cegas em classes regulares de ensino passaram de 26.114, em 2003, para 73.654, em 2013.

Mas, segundo boa parte dos estudos sobre as atuais políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência, há uma diferença fundamental entre as práticas de integração e as de inclusão, tal como nos indica Bueno (1999, pp. 08 e 09):

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais⁹, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nesta detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular.

(...)

A inclusão coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular sob outra ótica, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças

(...)

Proclama a necessidade de modificações estruturais da escola que aí está

Ora, se ocorreu uma mudança significativa entre essas duas políticas, cabe saber se elas efetivamente se diferenciaram nas práticas escolares, razão pela qual se justifica a investigação das experiências escolares entre dois alunos cegos, que tiveram toda sua trajetória na escola regular, nesses dois períodos indicados pelos estudos acadêmicos, em que ocorreram mudanças significativas nas políticas de incorporação de alunos com deficiência pelo ensino regular.

Com o objetivo de investigar as nuances das diferentes expressões das experiências escolares dos indivíduos entrevistados nesta pesquisa, e que viveram em momentos muito distintos do desenvolvimento social e, conseqüentemente, das políticas educacionais brasileiras, se faz necessário situar esses dois momentos históricos, tanto em relação a essas estruturas como, também, à própria experiência escolar de cada um deles.

⁹ Este era o conceito utilizado na época, depois substituído por “necessidades educativas especiais”.

No entanto, não se pode analisar as experiências escolares desses dois alunos simplesmente cotejando-as com as políticas específicas de educação especial, mas deve-se situá-las dentro de um espectro maior da estrutura escolar brasileira, para o que nos valem das contribuições de Dubet (1994) e Dubet e Martuccelli (1998).

Segundo Dubet (1994, pp.15 e 16), a noção de experiência está calcada em “condutas individuais e colectivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade”.

De acordo com esse autor, existem três características que são essenciais da noção de experiência:

A primeira característica é a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas. Tudo se passa como se os actores adoptassem simultaneamente vários pontos de vista, como se a identidade deles fosse apenas o jogo movediço das identificações sucessivas, como se outrem fosse alternadamente definido de múltiplas maneiras, aliado e adversário, vizinho e exótico. Os papéis, as posições sociais e a cultura não bastam para definir os elementos estáveis da acção porque os indivíduos não cumprem um programa, mas têm em vida uma unidade a partir dos elementos vários da sua vida social e da multiplicidade das orientações que consigo trazem. Assim, a identidade social não é um =ser=, mas um =trabalho=.

(...)

A segunda característica é relativa à distância subjectiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema. Os actores parecem nunca estar plenamente nas suas acções, na sua cultura ou nos seus interesses sem que esta distância possa surgir para isso como um defeito de socialização.

(...)

A terceira característica: a construção da experiência colectiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica. (DUBET, 1994, pp.15, 16 e 17).

No entanto, não se pode analisar as experiências escolares como se elas fossem construídas somente por iniciativa dos alunos; ao contrário, é preciso destacar as transformações pelas quais a escola moderna passou e de

que forma estas mudanças alteram a experiência de cada indivíduo:

A escola é definida pela maneira pela qual ela articula três funções elementares. A primeira dentre delas é uma função de *distribuição*: a escola distribui qualificações, hierarquiza competências, seleciona os indivíduos em função de critérios precisos acima (do) e intrínsecos ao sistema escolar, em vista de sua inserção no mercado de trabalho. A escola tem também uma função *educativa*: ela visa produzir um tipo de indivíduo que não se reduz unicamente à sua utilidade social; a escola mantém em si própria a imagem ideal de um sujeito capaz de autonomia moral de espírito crítico, de abertura para o mundo... Enfim, o sistema escolar é uma organização que oferece papéis e estatutos (regulamentos, normas...) maneiras de viver em grupo; ela acolhe em seu seio uma vida escolar, ela desempenha uma função de *integração* (DUBET e MARTUCELLI, 1998, p. 04).

Embora considerem que essas três características são as marcas constitutivas da escola moderna desde sua gênese, esses autores ressaltam que, com a massificação do ensino, ocorreram mudanças estruturais que influenciaram decisivamente os processos de escolarização dos alunos. Segundo eles, até os anos de 1960:

A função de distribuição e de seleção social era essencialmente exterior à escola propriamente dita, porque ela se mantinha acima da escola. Cada grande categoria social era destinada a um nível do sistema escolar. A escola primária era do povo, a dos filhos de operários e de camponeses que não alimentavam esperanças de uma escolaridade longa. O elitismo republicano não tinha um discurso de mobilidade social para a escola, e sim, o da promoção dos melhores para enriquecer a nação (DUBET e MARTUCELLI, 1998, p. 04).

O que estes autores contribuem para a análise de trajetórias escolares é exatamente a distinção que fazem entre a chamada “escola republicana”, cuja estrutura era bastante rígida e estática, cabendo aos alunos a adequação a essas normas, para se preparar para inserção social compatível com a sua origem social.

No entanto, não se pode entender essa forma de organização como explícita e unívoca, mas como tendência fundamental da relação entre origem social e percursos escolares, pois os níveis superiores não estavam totalmente vedados ao “povo”, mas eram alcançados, preferencialmente, pelos alunos das camadas superiores.

Essa tendência fundamental foi analisada estatisticamente por Bourdieu (2007, p. 181), quando de sua crítica à visão otimista da democratização da escola francesa nos anos de 1960, comprovando que a probabilidade de acesso ao ensino superior de cada 100 alunos filhos de operários sofreu um incremento de 1,4 (em 1961/62) para 3,4 (em 1965/66); na outra ponta da estrutura social, entre 100 alunos filhos de membros dos quadros superiores e de profissionais liberais, esse incremento variou de 48,5 para 58,7 no mesmo período.

Portanto, para Dubet (1994, pp. 171 e 172), nesse período as escolas estavam fechadas em suas próprias regras e valores:

A escola republicana, durante muito tempo limitada apenas à escola primária, era a escola do povo, constituindo a totalidade da escolaridade para a maioria dos alunos, uma boa metade dos quais, lembremo-lo, não obtinha o diploma de estudos primários no limiar dos anos 30. Também neste caso era unicamente o nascimento que decidia sobre o acesso à escola primária, e o elitismo republicano dos pais fundadores da escola laica não era de modo algum assimilável a um projeto de mobilidade social. Entre estas duas escolas o sistema intermédio do colégio oferecia uma escolaridade mais longa aos filhos das classes inferiores e aos mais dotados filhos do povo. (DUBET, 1994, pp. 171 e 172).

(...)

Na grande divisão que se instaurou durante a guerra escolar entre instrução e educação, a escola esteve ao lado da instrução. Era uma escola fechada nas suas próprias regras e nos próprios valores (DUBET, 1994, p. 173).

Esse modelo escolar, que perdurou durante mais de um século, modificou-se na segunda metade do século XX:

O modelo serial ou mecânico no qual a coerência do conjunto provinha da conformidade dos actores e da sua adesão

pessoal aos valores da instituição dá lugar a um modelo mais “político, em que a coordenação das acções provém de um ajustamento aos constrangimentos do meio da capacidade propriamente política de coordenar as acções dos actores e dos objetivos que eles têm em vista (DUBET, 1994, p.177).

No entanto, contestando aqueles que entendem que essa grande mudança procurou responder aos interesses das camadas mais baixas da população, Dubet (1994, p. 180) afirma que:

Os estabelecimentos escolares mais “eficazes”, quer dizer, aqueles que registram os melhores desempenhos, “tudo o mais permanecendo igual, de resto” em virtude do nível dos alunos acolhidos, sobretudo, são os que mais possuem, por razões mais ou menos aleatórias, a capacidade de construir uma norma comum e de garantir o mínimo de integração das diversas componentes das “exigências” escolares. (DUBET, 1994, p. 180).

Ou seja, para ele, a massificação escolar ocasionou mudanças muito mais profundas do que a simples seleção social do alunado pela incorporação do conhecimento historicamente acumulado e valorizado:

Na medida em que todos os alunos começam a partida, a mesma competição com o colégio único, a escolaridade aparenta-se a uma longa prova de seleção durante a qual o talento, as ambições, os recursos e as capacidades estratégicas dos alunos e das suas famílias constituem instrumentos indispensáveis (DUBET, 1994, pp. 174 e 175).

Se assim é,

O principal efeito dessa massificação é ter feito entrar os mecanismos da seleção no próprio seio do sistema escolar. Com a massificação, a seleção escolar não se opera mais antes da entrada do sistema, e sim, durante o próprio percurso escolar, segundo um processo de purificação fracionada (DUBET e MARTUCELLI, 1998, p. 06).

Nesse sentido, Dubet e Martuccelli (1998) destacam que, em relação aos processos de escolarização, a escola não somente reproduz as desigualdades sociais, mas produz, sobretudo, trajetórias diferentes e

indivíduos diferentes. Ela não é mais uma instituição, mas um espaço onde nascem e fracassam diversos projetos.

Portanto, tendo em vista essas transformações estruturais da escola, eles argumentam que:

A experiência escolar, que circunscreve cada vez a conduta individual dos sujeitos, se apresenta como uma prova na qual os indivíduos devem combinar e articular muitos raciocínios (racionalizações) e muitas lógicas. O único princípio de unidade que permanece é o do trabalho sobre si mesmo, que cada um persegue, a fim de se perceber como o autor de sua experiência. Claro, se todas essas lógicas são dadas a todos os alunos, o são em função de suas posições escolares, mas é sempre o indivíduo que deve organizá-las a fim de articular uma experiência que é – falando corretamente – o próprio trabalho em si mesmo da socialização (DUBET; MARTUCELLI, 1998, p. 09).

Essa mudança estrutural da escola nacional obrigou, portanto, os alunos a se utilizarem de lógicas de ação, na medida em que não basta mais somente seguir as normas (agora muito mais flexíveis e complexas), mas acessar mecanismos eficazes que permitam usufruir suas três características fundamentais: de distribuição, educativa e de integração.

Cada actor, individual ou colectivo, adopta necessariamente estes três registos de acção que definem simultaneamente uma orientação visada pelo actor e uma maneira de conceber as relações com os outros. Assim, na lógica da integração, o actor define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o actor tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida então +como+ um mercado. No registo da subjectividade social, o actor representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação. Cada uma destas lógicas da acção remete para os elementos que estavam confundidos na ideia clássica de sociedade (DUBET, 1994, p. 113).

Se não é adequado transpor mecanicamente as modificações estruturais da escola francesa para nosso meio, não se pode negar que a escola pública brasileira, até os anos de 1960/1970, especialmente no que se refere ao

acesso ao ensino secundário, estava praticamente barrada para os membros das camadas populares. Segundo Teixeira (1954, p. 04)

A escola secundária brasileira sempre foi, no passado, uma escola preparatória. Preparava os candidatos ao ensino superior; como escola de "preparatórios", tinha objetivos determinados e uma clientela determinada. A clientela era a que se destinava ao ensino superior; e os objetivos, os de fornecer o que, na época, se chamava de cultura geral. Tal escola secundária, como aliás a escola secundária de todo o mundo, sendo preparatória para o ensino superior, não visava dar nenhuma educação específica para ensinar a viver, ou a trabalhar, ou a produzir, mas, simplesmente, ministrar uma educação literária, que era toda a educação que a esse tempo se conhecia.

A partir do processo de redemocratização do país, já nos anos de 1980, as políticas nacionais pautaram-se pela ampliação do acesso e permanência escolar, mas criaram mecanismos internos de seleção, comprovados, por exemplo, pelo número de analfabetos funcionais que atingem o nível médio.

Dados do Inaf (Indicador do Analfabetismo Funcional) de 2003 mostram que só 25% dos brasileiros entre 15 e 64 anos demonstram habilidades plenas de leitura e escrita. A pesquisa do Inaf de 2005 mostrou que, entre as pessoas que têm de oito a dez anos de estudos, a maioria (51%) têm apenas o nível básico de alfabetismo funcional e 32% têm o nível pleno de alfabetismo funcional.

Portanto, pode-se afirmar que em nosso país os mecanismos de seleção interna da escola são ainda mais perversos, na medida em que - com as distorções decorrentes da progressão continuada - nem ao menos uma aprendizagem compatível com a série alcançada é de fato atingida por boa parcela do alunado das camadas populares.

Assim, essa perspectiva teórica oferece elementos para que se analise as duas trajetórias de sucesso de alunos com cegueira, mais do que simplesmente resultado de esforço pessoal (que não pode ser negado), ou circunscritas às diferenças específicas das políticas de educação especial (integração x inclusão), mas como resultado de processos de apropriação do

capital escolar que demandaram estratégias pessoais distintas, dadas as modificações pelas quais a escola brasileira passou nos últimos 30 ou 40 anos.

CAPÍTULO II

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NOS TEMPOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

2.1 O Processo da Pesquisa

Na medida em que o objetivo da presente investigação foi analisar as experiências escolares de alunos cegos - em razão do momento histórico em que cada um deles frequentou a escola regular - os dados desta pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas com dois indivíduos, com idades bastante díspares: o primeiro com 70 anos, cuja escolaridade básica se deu entre 1959 e 1970 (durante a vigência de políticas de integração escolar) e o segundo, entre os anos de 2000 e 2011 (quando vigoravam as políticas de inclusão escolar).

Procurando nos apoiar nas contribuições de Bourdieu (2012), organizamos esta coleta de dados de forma a situar a interlocução com os sujeitos para tentar evitar que, de um lado, se restringisse a uma mera interlocução e, de outro, um inquérito completamente dirigido.

No entanto, como pesquisadora iniciante, esse foi um grande desafio, na medida em que, para ele, a simples caracterização como pesquisa semiestruturada é pouco esclarecedora.

A primeira consideração que Bourdieu (2012) faz é de que o primeiro risco que se corre, por mais que o investigador procure evitar, é o de que o próprio caráter da entrevista implica violência simbólica, na medida em que há sempre a ascendência do pesquisador - que define o que deve ser investigado - com relação ao entrevistado, que geralmente não possui conhecimento detalhado sobre o que efetivamente importa para a pesquisa em questão. Bourdieu (2012, p.694) destaca:

Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as pessoas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação da pesquisa (BOURDIEU, 2012, p. 694).

Para Bourdieu (2012, p. 695) há uma espécie de intrusão arbitrária:

É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras (BOURDIEU, 2012, p. 695).

No intuito de atender a essas recomendações, procurei, ao mesmo tempo em que visava colher dados que pudessem oferecer elementos específicos para o desenvolvimento de uma investigação que pretendia analisar as experiências escolares de alunos cegos por meio de depoimentos de determinados sujeitos, cuidar para que esse meu interesse não transformasse a entrevista num inquérito.

Apesar de considerar que consegui me situar, minimamente, entre esses dois polos, foi somente na realização efetiva das entrevistas que consegui incorporar o que o sociólogo francês afirmava: a única forma de aprender a entrevistar é fazendo entrevistas, discutindo criticamente com seus pares sobre elas, para o refinamento cada vez mais consistente e qualificado da relação entrevistador-entrevistado. (BOURDIEU, 2012).

Tenho consciência de que, se por um lado, a reiteração de mais uma entrevista após a realização das duas primeiras, sugeridas pelos arguidores do exame de qualificação, foi uma iniciativa tímida em relação ao que se poderia alcançar se houvesse tempo para mais alguns encontros, por outro lado, permitiu que eu colhesse dados fundamentais para o refinamento do relatório de pesquisa apresentado naquele exame.

2.2 Sujeitos

2.2.1 Reinaldo¹⁰

O primeiro entrevistado, de 70 anos de idade, é o mais velho dos três filhos (todos cegos) de pais que são primos em primeiro grau. Sua mãe era empregada doméstica e o pai pedreiro. Quando criança, para aprender Braille passou um ano estudando com pessoas com deficiência visual. Em seguida, foi matriculado no Instituto Estadual Caetano de Campos, onde cumpriu toda sua escolaridade básica em classe comum. Após esse período, em 1975 ingressou no curso de Biblioteconomia, tendo se formado em 1977 na Faculdade de Sociologia e Política de São Paulo. Ingressou como bibliotecário, em 1974, na Biblioteca Braille do Centro Cultural São Paulo, tendo se aposentado em 2009. É casado com uma vidente, com quem teve dois filhos. Toca acordeom desde criança e atualmente faz apresentações musicais eventuais, com a banda que formou com a irmã, que é baterista e percussionista.

Em 1945 foi implantado no Instituto de Educação Caetano de Campos, na capital paulista, o primeiro curso de especialização de professores para o ensino de pessoas com deficiência visual. Por esse motivo fui fazer pesquisas no Acervo para conhecer o Colégio e saber sobre estudantes cegos que lá fizeram sua trajetória educacional. Funcionários responsáveis pelo Acervo me indicaram um ex-aluno que era cego e estudou com videntes. Assim conheci Reinaldo. Inicialmente nosso contato se deu por e-mail. Depois, quando aceitou participar da pesquisa, tivemos dois encontros presenciais para entrevistas (no final, em anexo estão as duas entrevistas, feitas no decorrer de 2019).

2.2.2 Marcelo

É um jovem de 25 anos, com cegueira desde o nascimento devido a retinopatia da prematuridade. Logo após seu nascimento, foi adotado por um casal de classe média alta. O pai engenheiro trabalha como consultor

¹⁰ Para preservar a identidade dos entrevistados, seus nomes são fictícios.

financeiro e a mãe, formada no curso de Letras, dedica-se quase integralmente à educação dos filhos. Após a adoção de Marcelo, o casal teve mais um filho. Assim, diferentemente de Reinaldo, ele é o único membro cego da família. Da mesma forma que Reinaldo, somente quando criança frequentou o Instituto Laramara para aprender o Braille. Depois disso sempre estudou em colégios particulares no Brasil e nos Estados Unidos. Aqui frequentou o Jardim da Infância no Colégio Dante Alighieri, de 1999 a 2000. Depois cursou todo o ensino fundamental no colégio Arquidiocesano, de 2000 a 2008. Em 2009 iniciou o ensino médio na Escola Graduada de São Paulo, que é bilíngue. Ao concluí-lo, em 2012, foi para os Estados Unidos onde, na Universidade de Michigan, durante um ano cursou Ciência da Computação. Era graduação presencial, mas não a concluiu. Em 2015 voltou ao curso e fez mais um ano de faculdade, mas não a concluiu (por questões financeiras) e retornou ao nosso país. Aqui no Brasil fez dois cursos: Relações Internacionais e Gestão de Segurança (via Ensino a Distância). Na época de nossa entrevista, ele trabalhava como analista de tecnologia na Ambev, e cursava pós-graduação em Gestão Pública no Insper - Instituto de Ensino em Pesquisa, em São Paulo. Deve concluir essa pós-graduação no primeiro semestre de 2020. Fala fluentemente inglês e um pouco de espanhol.

Conheci Marcelo em 2018 quando lecionava espanhol, aos sábados, na Unifitalo (Centro Universitário Ítalo Brasileiro) – faculdade situada na zona sul de São Paulo. Era minha primeira experiência como professora, mas já lecionava lá havia mais de um ano quando o coordenador me chamou um pouco antes de começar as aulas para conversar fora da sala dos professores. Lá me deparei com um jovem cego, usando bengala e acompanhado do pai. O coordenador me perguntou se eu conseguiria dar aulas para uma pessoa cega. Suando muito - porque na verdade eu nunca tinha feito treinamento para dar aula a pessoas com necessidades especiais - disse que com certeza poderíamos fazer dar certo. Perguntei ao aluno se ele queria fazer um teste e ele foi taxativo: “Nada de testes professora, vamos às aulas. Só peço uma coisa: não me trate diferente”. E assim começou nosso contato. A turma tinha menos de 20 alunos, todos com mais de 15 anos e muito dispostos a aprender.

No primeiro dia estranharam o aluno chegando com uma bengala, mas logo ele foi integrado ao grupo. Marcelo é muito piadista e conquistou a todos.

2.3 Entrevistas

Foram realizadas duas entrevistas com cada sujeito, cujo detalhamento segue abaixo.

A primeira entrevista com Reinaldo se deu em fevereiro de 2019, com a duração de 1h20, e foi feita no Centro Cultural Vergueiro, em São Paulo. Em seguida foi feita a transcrição integral (Anexo).

Com os dados dessa entrevista, retornamos no mês de outubro de 2019, para completar informações no intuito de detalhar aspectos que não tinham sido suficientemente explorados. A segunda entrevista aconteceu no mesmo local, a pedido do entrevistado. A duração foi de 1h30. A transcrição integral está no (Anexo).

O mesmo aconteceu com Marcelo. A primeira entrevista ocorreu em fevereiro de 2019, teve duração de 1h15, e foi feita na Faculdade Uniñtalo, local em que a pesquisadora deu aula para o entrevistado e foi o endereço solicitado por Marcelo. Íntegra da transcrição (Anexo).

Com Marcelo também foi necessária a realização de uma segunda entrevista para esclarecer alguns pontos que não foram explorados na primeira.

A segunda entrevista aconteceu no mês de outubro de 2019 em uma pizzaria perto da casa de Marcelo, no bairro de Moema, na zona sul de São Paulo. Foi mais de 1h30 de entrevista. A transcrição integral está no (Anexo).

2.4 Análise de Dados

Com base nas contribuições de Dubet (1994) e Dubet e Martuccelli (1998), foram analisadas diferentes facetas dos depoimentos das duas entrevistas de cada sujeito, com vistas à superação da relação entre processos de escolarização de alunos com deficiência e as distintas políticas de integração e de inclusão, bastante discutidas na literatura especializada.

Vale a pena ressaltar que, com essa afirmação, não se pretende desqualificar os estudos que se voltaram para a análise da relação entre os processos de escolarização de aluno com deficiência e as políticas de educação especial, mas como mais uma contribuição que pode acrescentar a esses estudos uma visão distinta do problema.

Dessa forma, procuramos cotejar facetas que evidenciavam que a estrutura social dos anos de 1960/1970 (de maior estabilidade, tanto política, quanto econômica e social) implicaram determinadas formas de escolarização e, conseqüentemente, de experiências escolares adequadas a elas, bastante distintas daquelas exigidas no período em que as políticas neoliberais implicaram em uma dinamicidade muito mais forte e uma precarização do trabalho, e suas conseqüências no que se refere às escolhas de percursos escolares, que não atingiram somente os alunos não deficientes, mas que se espalharam por toda a educação brasileira, inclusive a educação especial.

2.5 As experiências escolares de alunos cegos em tempos de integração e de inclusão

Ao analisar as experiências escolares dos dois entrevistados que estudaram em períodos tão diferentes é possível destacar algumas transformações do sistema educacional nas últimas décadas no Brasil.

Nos anos de 1960/1970 (período das políticas de integração) a relação entre o percurso escolar e a inserção social era mais estável.

O nível escolar atingido, bem como o tipo de escolarização (acadêmica, profissional) era, em regra, suficiente para uma inserção profissional e social compatível com esse percurso.

Na medida em que não havia vagas suficientes para todos nos níveis elevados, e dado o caráter elitista do sistema escolar, na verdade a seleção social era feita fora da escola: aos alunos das camadas superiores, por terem possibilidade de efetivar esse percurso em escolas de excelência, eram reservadas as funções profissionais mais qualificadas e valorizadas socialmente; os alunos das camadas médias, por sua vez, eram destinados exatamente a postos de trabalhos qualificados mas menos valorizados. Por fim, os alunos das camadas populares tinham como destino funções menos valorizadas, mesmo porque, boa parte nem chegava à escola ou cumpria, no máximo, o ensino primário.

Mudanças sociais decorrentes das políticas neoliberais, assim como uma enorme flexibilização nos padrões sociais, interferiram sobremaneira nas trajetórias escolares.

Aliada a esse fenômeno, a ampliação de acesso e permanência na escola da maior parte das crianças em idade escolar oferece distintas possibilidades e cabe ao aluno utilizar as estratégias existentes. Não se trata mais de caminho certo e seguro, o diploma não é garantia de sucesso.

Segundo Dubet e Martuccelli (1998, p. 07) os papéis da escola mudaram: “A escola deixa de ser uma instituição. É porque o conhecimento da escola implica um raciocínio centrado nos indivíduos que constroem a escola construindo sua experiência”.

O ambiente escolar não é mais um marco que define a trajetória do indivíduo, mas, a partir das escolhas de cada um, podem haver resultados bem diferentes.

A partir disso, sem desconsiderar que se trata de indivíduos com limitações causadas pela deficiência, é sob essa ótica que se procura cotejar

nuances diferenciais dos processos de escolarização dos dois sujeitos investigados, no intuito de ampliar a visada para além daquelas que essas limitações expressam.

Para tanto, foram selecionados três eixos de análise assim denominados:

- a) Escola pública e escola privada
 - Ensino fundamental;
 - Ensino médio;
- b) Origem social e acesso à escolarização de qualidade
- c) Experiências escolares específicas
 - O aprendizado do Braille;
 - As justificativas familiares para a inserção no ensino regular;
 - A educação básica e o ensino para deficientes;
 - Os professores e o aluno cego;
 - Relacionamento com os colegas;
 - Aprendizagens distintas do currículo formal;
 - As experiências no ensino superior.

2.5.1 Escola pública e escola privada

Ensino fundamental

Aparentemente trata-se de diferença no processo de escolarização dos dois alunos. No entanto, análise mais cuidadosa revela semelhança: os dois cumpriram todo o ensino fundamental em escolas qualificadas.

Reinaldo fez todo o ensino fundamental e médio na escola pública Caetano de Campos. Entretanto, é importante esclarecer que nas décadas de 1960/1970 essa instituição desenvolvia ensino de excelência. Criado como escola normal, ainda no Segundo Império (1843), funcionou em diversos endereços até ser transferido para prédio próprio, construído por Ramos de Azevedo entre os anos de 1890 e 1894, na atual Praça da República, região central da cidade de São Paulo. Em 1978 o prédio foi tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico do

Estado de São Paulo (Condephaat) e a escola foi transferida para outro imóvel, no bairro da Aclimação.

Além da estrutura diferenciada, contava com corpo docente altamente qualificado. Para se ter uma ideia do alunado que ali estudava, é bom lembrar que passaram pelo Caetano figuras ilustres como Sérgio Buarque de Holanda, Francisco Matarazzo, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Dorina Nowill, Cincinato Braga, Inezita Barroso, entre outros. Tratava-se de uma instituição de ensino em que estudavam filhos de pessoas influentes da sociedade paulistana. Nas palavras de Reinaldo durante a entrevista: “O Caetano era a USP de hoje. Pública, mas a grande maioria dos alunos tinham muitos recursos e o grau de excelência do ensino era irretocável”.

Em termos de atendimento a um estudante cego, eles tinham como premissa deixar apenas um aluno com deficiência por sala de aula. Reinaldo comenta que apenas uma vez estudou com mais um estudante cego, mas já no ensino médio. Os professores de sala de aula não tinham conhecimento do Braille. Havia um suporte total das professoras da sala de apoio, que corrigiam as provas de Reinaldo e ajudavam com as orientações de dificuldades surgidas em sala de aula.



Foto antiga do Caetano de Campos que funcionou até 1978 na Praça da República
(crédito: CRE Mario Covas)



Alunos no Caetano de Campos em 1965
(crédito: <http://caetanistas78.blogspot.com/>)

No entanto, é preciso destacar que, com a massificação do ensino, o conjunto de escolas públicas tradicionais (reconhecidas socialmente como de elevada qualidade do ensino), situadas nos bairros mais centrais da cidade, foram sendo obrigadas a diversificar suas matrículas. Dada a falta de uma política efetiva de melhoria da qualidade do ensino para o conjunto das escolas públicas, houve o crescimento do número de escolas privadas, das quais muitas passaram a constituir o paradigma da boa qualidade do ensino.

Tanto é assim que o suntuoso edifício, que abrigou a escola durante mais de 80 anos, passou a ser ocupado pela sede da Secretaria Estadual de Educação, que é mais uma expressão da desvalorização do ensino pela burocracia estatal.

No caso de Marcelo a realidade foi diferente. Ele teve toda sua trajetória de escolarização em escolas particulares de alto reconhecimento quanto à excelência, como é o caso dos Colégios Dante Alighieri e Arquidiocesano cujas salas de aula são frequentadas por estudantes da classe média alta. Estudou no Colégio Arquidiocesano desde a pré-escola até concluir o ensino fundamental. Marcelo relata que a maioria de seus professores foi aprender Braille para melhor atender a um aluno cego. A escola também comprou impressora em Braille para que os materiais didáticos fossem adaptados. Não

havia sala de apoio, mas uma rede de auxílio permanente. Nas entrevistas, relatou que constantemente os professores, preocupados em poder atender suas necessidades estudantis, chamavam-no, assim como a membros de sua família, para falar sobre as opções em Braille e as novidades de materiais adaptados para deficientes visuais.

O Colégio Marista Arquidiocesano¹¹ é uma escola particular localizada na Vila Mariana, em São Paulo. Foi fundada em 1858 e em 1908 os maristas começaram a ensinar lá. Em 25 de janeiro, foi inaugurado no novo prédio, iniciado em 1929.



Vista externa do colégio Arquidiocesano
(crédito: Site do colégio)



Vista interna do colégio Arquidiocesano
(crédito: Site do colégio)

¹¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Col%C3%A9gio_Marista_Arquidiocesano. Acesso em: 22 jan. 2020.

Ensino médio

No ensino médio Reinaldo seguiu estudando no Caetano de Campos e manteve a estrutura de todo o ensino fundamental com professores sem conhecimento do Braille, mas continuou a receber apoio especializado, especialmente em relação à transcrição das aulas em Braille.

Já Marcelo foi para uma escola graduada (bilíngue e privada), que contratou uma professora particular para acompanhar suas aulas durante todo o ensino médio. Ela era “os olhos” que traduziam o que o estudante não podia enxergar e significava apoio 100% focado no ensino de Marcelo e o ajudou a reduzir suas dificuldades, principalmente, nas disciplinas com aspectos mais abstratos e de difícil compreensão para uma pessoa cega como, por exemplo, geometria, questões de química, física, etc.

Apesar das diferenças em relação às formas de apoio oferecidas a ambos, o importante é destacar que até o final do ensino médio, as duas escolas procuraram estabelecer procedimentos de apoio específicos para minimização dos possíveis danos provocados pela cegueira ao aprendizado, o que permitiu que ambos aproveitassem de fato do ensino ministrado.

Assim, embora tenham estudado em dois sistemas de ensino distintos (público x privado), não se pode deixar de reconhecer que ambos puderam usufruir das escolas que, na época de suas escolarizações básicas, eram as que ofereciam as melhores possibilidades para alunos com deficiência visual.

2.5.2 Origem social e acesso à escolarização de qualidade

Embora semelhantes em relação à qualidade das escolas do ensino básico, o acesso a elas se deu de maneira muito distinta. Reinaldo só pode ingressar em escola de qualidade graças à influência da patroa de sua mãe. Marcelo trata da escolaridade na escola privada como algo natural, em nenhum

momento se refere à possibilidade de matrícula na escola pública.

Reinaldo é filho de pais que são primos em primeiro grau, ambos com pouca instrução, sendo que nenhum dos dois concluiu o ensino fundamental. Sua mãe só soube da existência do Colégio Caetano de Campos porque trabalhava como empregada doméstica em residência de família da classe média alta, cuja patroa se interessou quando tomou conhecimento que sua empregada possuía três filhos, todos cegos. Nas palavras de Reinaldo, essa intervenção da patroa foi feita da seguinte forma: “Minha mãe era doméstica. Ela trabalhava em casa de família. E aí um dia ela trabalhando nesta casa a patroa dela tinha relacionamento com o pessoal do Caetano de Campos”. Ele afirma que só assim conseguiu a vaga:

No Caetano de Campos era muito difícil você entrar ehhhh era uma escola pública, mas engraçado porque era uma escola pública (riu). É mais ou menos como a USP hoje. Só quem tem dinheiro estudava lá. Então, por interferência desta senhora minha mãe sempre teve presença de achar que os filhos dela não estudariam em escola especializada ou só para cegos (REINALDO, 2ª Entrevista).

Para tentar melhorar a situação social da família, quando Reinaldo tinha dez anos a mãe teve a ideia de procurar um emprego no governo. E ele conta como foi esse contato com o governador:

Um dia minha mãe pegou minha irmã do meio, que faleceu, ela estava numa situação tão difícil de grana que ela foi lá no Palácio dos Campos Elíseos e falou: Eu quero falar com o Ademar de Barros. Aí a mulher falou assim, a recepcionista: ah mas ele não tá aí, coisa e tal. Ela falou olha ele ali! Tá descendo a escada. E chegou perto dele e falou: Minha situação é assim, assim. Tenho 3 filhos cegos e eu queria um trabalho para poder sustentar meus filhos. Meu pai ganhava muito pouco e bebia muito. Então ele falou: a gente pode dar uma ajuda para a senhora, uma assistência social. Aí minha mãe responde: Não, eu quero um trabalho, eu não quero esmola, eu quero trabalho! Aí ele deu uma indicação pra ela ir na secretaria da educação e ela foi trabalhar lá (REINALDO, 2ª Entrevista).

Já o caso de Marcelo é completamente oposto. Seus pais adotivos são da classe média alta paulistana. Sempre moraram em apartamentos de alto padrão no bairro de Moema, na zona sul de São Paulo. Marcelo tem um irmão que não é cego e nos anos 2000 teve acesso a todos os recursos disponíveis para um deficiente visual.

Por conta da situação financeira dos pais, Marcelo frequentou colégios caros de São Paulo, como Arquidiocesano, Dante Alighieri, Escola Graduada de São Paulo (que é bilíngue). Depois foi estudar nos Estados Unidos. Marcelo sabia que contava com acesso a estudo de qualidade por ser ensino privado. Em suas próprias palavras:

No Ensino Médio eu tive uma coisa que eu não conheço nenhuma outra pessoa cega que teve aqui no Brasil. Nos EUA eles têm porque é lei. Eu tinha uma professora que ficava na sala de aula comigo e que me traduzia tudo aquilo que a falta de visão não me permitia ver. A função dela era descrever o que a falta da visão não me permitia. Como descrever um experimento de Química, é um conteúdo difícil (MARCELO, 2ª Entrevista).

A Associação Escola Graduada de São Paulo¹² (também conhecida como Escola Graduada ou Graded School) é uma escola tradicional localizada em São Paulo e que utiliza o método de ensino americano. O diploma é reconhecido nos Estados Unidos e internacionalmente pelo *International Baccalaureate* (IB). Foi fundada em 1920 e é uma escola independente, oferecendo um currículo internacional que prepara os alunos para entrar em universidades em E.U.A., Brasil e outros países em todo o mundo. O colégio inclui mais de oitenta salas de aula, laboratórios de ciências, duas bibliotecas, com 50.000 volumes, um auditório, uma enfermaria, várias áreas de lazer cobertas, vários ginásios, quadras de tênis, pista de corrida e um campo de futebol. Centro de Artes que contém muitas salas de aula especialmente construídas com esse fim, salas de exibição, espaços para exposições e um

12

https://pt.wikipedia.org/wiki/Associa%C3%A7%C3%A3o_Escola_Graduada_de_S%C3%A3o_Paulo?fbclid=IwAR1oWgza8jTTIQRdS4B-ZaScZERTohda4NIVChzW_lkpqISvhVzv1q_ZmUU . Acesso em: 22 jan. 2020.

teatro conhecido como Black Box. A escola também tem laboratórios de computadores, projetores e quadros brancos na maioria das salas de aula e conectividade sem fio em todo o campus.



Exterior da Escola Graduada de São Paulo
(crédito: Site da Instituição)



Interior da Escola Graduada de São Paulo
(crédito: Site da Instituição)

Na entrevista Marcelo destacou que grande parte dos amigos dele estuda em escola pública e relata as dificuldades de aprendizado:

Não tem material, não tem conteúdo, não tem professor para explicar. E eu percebo uma diferença grande nesta geração nova que tem uma vida um pouco mais fácil. Essa galera que fez o ensino médio agora com toda a tecnologia envolvida fica mais fácil. O ensino público brasileiro é ruim, e o cego sofre mais porque não tem estrutura. E acaba tendo menos oportunidades (MARCELO, 2ª Entrevista).

2.5.3 Experiências escolares específicas

Tanto Reinaldo quanto Marcelo iniciaram sua trajetória escolar em instituições de ensino voltadas para o atendimento de deficientes visuais - aliás, foi o único momento em que ambos estudaram unicamente com cegos. Reinaldo não se lembra do nome do instituto em que estudou antes de entrar no Caetano de Campos para aprender o Braille. Marcelo estudou Braille na Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual.

2.5.3.1 O aprendizado do Braille

Embora ambos afirmem que aprenderam o Braille antes de se integrarem no ensino regular, existiu uma diferença significativa, conforme pode se verificar pelo teor das entrevistas:

Reinaldo, ao se referir a esse aprendizado, assim se expressa:

O aprendizado na verdade foi sempre pelo Braille. Eu aprendi o Braille antes de entrar no Caetano de Campos eu frequentei uma escolinha que era de alfabetização, especializada em ensino de Braille, só para cegos. Aí eu aprendi as letras num aparelho chamado alfabetizador (REINALDO, 2ª Entrevista).

O depoimento de Marcelo parece comprovar que a experiência dos dois em relação ao aprendizado do Braille foi muito semelhante:

Quando eu era pequeno eu fui para a Laramara. Meus pais nunca gostaram de me deixar estudar em associações específicas para cegos, mas eu fui lá para aprender o Braille. Elas têm que ser um paralelo às escolas regulares na minha

visão. Aí eu aprendi as atividades da vida diária, mobilidade. Lá eu aprendi o Braille e também por alguns anos eu tive uma professora particular de Braille (MARCELO, 2ª Entrevista).

No entanto, quando ambos se referem ao início da escolarização, verifica-se a distinção entre eles. Reinaldo: “Eu entrei em 58 no primário no Caetano de Campos e fiquei até 70”.

Marcelo:

Eu comecei eu não tinha nem 1 ano de idade e fui para a Escola Viva, em São Paulo. Lá fiquei até o Jardim, eu participava de tudo. Eu nunca lembro da sensação de não ter feito alguma coisa. Aí fiz o Jardim no colégio Dante Alighieri, tive uma professora excelente que inclusive eu tenho contato até hoje com ela, mas o Dante disse depois de 1 ano para os meus pais que eles não tinham estrutura para me atender (MARCELO, 2ª Entrevista).

Na verdade, a inserção de Reinaldo no ensino regular, no antigo primário (hoje, 1º ano do ensino fundamental) se deu após o aprendizado básico do Braille.

Já Marcelo se inseriu no ensino regular desde o berçário, ou seja, o Braille só pode ter sido aprendido quando ele estava frequentando níveis superiores da educação infantil, pois seria impossível iniciar esse aprendizado com menos de um ano de idade.

Essa diferença sutil evidencia a distinção entre as políticas de integração dos anos de 1960/1970 e as políticas de inclusão recentes:

- No primeiro caso, mesmo para ingressar em escola que tinha projeto específico de escolarização de cegos no ensino regular, o aluno já deveria ter noções básicas do Braille;
- A trajetória escolar inicial de Marcelo mostra que esse aprendizado foi efetivado após ele já estar integrado na educação infantil em escolas regulares.

Mas se ampliarmos nossa visão para além das políticas de educação especial, constataremos que essa diferença expressa modificação estrutural da escola, na medida em que, no período em que Reinaldo ingressou no ensino primário, a frequência à educação infantil ainda não havia sido incorporada como uma etapa necessária para a escolarização de qualquer criança.

Já nos anos recentes, com o movimento social e educacional em favor da educação infantil como parte integrante da escola básica, o início da escolarização nesse nível de ensino passou a ser cada vez mais frequente.

Ou seja, dadas as mudanças estruturais da sociedade, especialmente pela ampliação da participação feminina no mercado de trabalho, as experiências iniciais de escolarização desses dois sujeitos mostram diferenças significativas.

2.5.3.2 As justificativas familiares para a inserção no ensino regular

Em relação à inserção dos alunos em escolas regulares, as duas famílias dos entrevistados tiveram a mesma postura. Ambas não quiseram que os filhos estudassem em escolas especiais para deficientes, mas no ensino regular. Reinaldo lembra a recusa da mãe em colocá-lo em uma escola especial:

Minha mãe não quis. Ela achava que era muito segregacionista. Ela falava vocês têm que aprender a se comunicar com todo mundo, seja cego ou não cego. Minha mãe tinha uma visão muito legal das coisas, uma percepção muito bacana. (REINALDO, 2ª Entrevista)

Os pais de Marcelo seguiam a mesma linha de raciocínio em relação ao filho estudar em uma escola só para deficientes:

Nunca quiseram porque na visão de mundo que meus pais me criaram e que eu tenho hoje, estas escolas não geram valor. Isso porque elas criam uma inclusão falsa. É aquela coisa:

você coloca o cego numa redoma. Você coloca o cego em um mundo que teoricamente todo mundo é igual, todo mundo se entende. O argumento dos cegos que vão para estas escolas especiais é este: Ah, mas todo mundo me entende lá, não tem preconceito. Mas o mundo não é assim. O mundo é feito de videntes, isso não vai mudar, os cegos são minoria. E nós temos que nos adaptar. Eu não concordo com a tese de que o mundo tem que se adaptar aos cegos. É o cego que tem que se adaptar ao mundo e o mundo tem que dar estrutura para que esta adaptação seja possível. Neste ponto as escolas especiais vão na contramão. Isso porque elas te colocam numa redoma, mas e aí? Suponha que eu estude numa escola especial dos 0 aos 18. E aí? Eu vou para uma universidade dos cegos de São Paulo? Não existe e nem deve. Até o Padre Chico que antes era só para cegos agora já tem videntes estudando. Eu sou absolutamente contra esta tendência de deixar os cegos em instituições só para cegos. Isso porque você cria pessoas que não entendem as normas sociais. Por exemplo, eu estou sentado em uma cadeira com os meus olhos virados para sua direção. Eu posso não estar vendo, mas estou virado na sua direção. Por quê eu não estou de costas? Isso é uma norma social. Em um mundo só para cegos você perde estas coisas, aí ninguém te valida, você não sabe o que está fazendo. Isso prejudica a empregabilidade. Então meus pais sempre foram e eu continuo sendo absolutamente contrário às escolas especiais (MARCELO, 2ª Entrevista).

Este último depoimento, embora seja semelhante ao de Reinaldo, evidencia melhor densidade argumentativa por parte de Marcelo, que discorre longamente sobre a posição de seus pais, que foi incorporada por ele como valor a ser defendido, e que reflete também a influência da posição do discurso predominante das políticas atuais de educação especial.

2.5.3.3 A educação básica e o ensino para deficientes

Durante toda a trajetória do ensino fundamental e médio, os dois entrevistados tiveram o apoio dos professores e da estrutura escolar:

Algumas coisas eu precisava da sala de apoio, onde tinha desenhos, principalmente na parte de geometria. Essa parte eu precisava bem destacada. A professora da sala de apoio fazia estes desenhos em alto relevo e explicava o que a professora

estava pedindo. Se não dava para fazer o desenho, no dia da prova a gente fazia uma chamada oral, por exemplo (REINALDO, 2ª Entrevista).

Marcelo tinha uma rede de proteção dentro da sala de aula:

Nunca tive sala de apoio. Na escola, só no ensino médio. Antes não tinha. Lá no Arquidiocesano não tinha uma sala de recursos. Meus pais faziam muita coisa e alguns professores ajudavam, mas não tinha sala de recursos como as escolas públicas. (MARCELO, 2ª Entrevista)

No que se refere à estrutura para os estudantes cegos dentro da escola, ambos tiveram suporte educacional. Reinaldo destaca a importância da sala de apoio:

Foi fundamental, sem dúvida. Em todas as matérias. Às vezes tinha um capítulo do livro que você não tinha xerox, você ia na sala de apoio e pedia para a professora da sala de apoio passar para o Braille. Matemática, física e química pra mim era um terror. E na sala de apoio as professoras ajudavam. Tabela periódica, pra quê? (REINALDO, 2ª Entrevista)

Alguns professores de Marcelo foram para uma instituição especializada para aprender o Braille:

Eu entrei no Marista Arquidiocesano em 2000 na pré-escola. E eu fiquei lá até 2008. Foram 9 anos lá. Eu lembro até que algumas professoras minhas que aprenderam o Braille, naquela época eu só usava o Braille. Então teve professora, uma eu tenho certeza, as outras eu não tenho certeza que aprenderam Braille no Rio de Janeiro no Instituto Benjamin Constant (MARCELO, 1ª Entrevista).

2.5.3.4 Os professores e o aluno cego

Nas entrevistas com os dois indivíduos foi possível detectar as diferenças dos períodos em que estudaram, também por conta da relação que os professores tinham com os familiares.

Reinaldo, que estudou no período de integração, destaca que havia um distanciamento protocolar:

Eu não tinha isso não. Minha mãe era muito amiga da professora da sala de apoio, da sala de recursos. Mas não tinha esse negócio de conversar com diretor (REINALDO, 2ª Entrevista).

Já Marcelo comenta que todo início de ano os pais dele se reuniam com a direção e os professores da escola para falar sobre como seriam as diretrizes de ensino:

Quando eu era mais novo eu assumo que meus pais faziam reunião com os professores sem eu saber no começo do ano. Quando era o ensino fundamental era mais fácil porque era uma professora e um auxiliar e só. Então não era aquela galera toda (MARCELO, 1ª Entrevista).

Marcelo destaca como era o dia-a-dia em sala de aula com os professores, principalmente durante o ensino fundamental:

Então a professora ia sempre lendo. E eu escrevendo. E me dizia quando era para copiar e quando não era. O que era falando ou estou ditando isso você tem que escrever. Eu ficava com uma máquina de Braille o tempo todo. **Acontecia, às vezes, de o professor esquecer de ler o que estava na lousa?** Isso acontecia com as disciplinas da área de Exatas: “isso mais isso é igual a isso aqui” apontando para a lousa. Aí você fala para o professor: fala de novo, por favor. Na época dos anos 2000 você copiava muita coisa (MARCELO, 1ª Entrevista).

Em relação ao atendimento ao aluno com deficiência visual, há uma

diferença no preparo dos professores se compararmos as duas épocas (integração e inclusão). Na integração havia uma política de disponibilizar professores habilitados para a sala de apoio. Quando passou a prevalecer a ideia de inclusão, disseminou-se a preocupação com a formação do corpo docente - não apenas do professor que cuida dos alunos com necessidades especiais.

Na percepção dos dois entrevistados, essa diferença era sentida na prática do dia-a-dia:

Acho que o professor de classe de escola é muito mal preparado. Na verdade, nem é culpa dos professores. Você não pode botar uma pessoa dentro de uma classe e falar para o professor: Se vira. Porque ele não tem esta formação para saber como tratar de uma pessoa com síndrome de Down, por exemplo ou outra coisa. Ele não tem esta especialidade. Como trata com um surdo, por exemplo, se o professor não sabe libras, o professor se vê num palco, num, num emaranhado de coisas que ele não tem esta preparação. E ele não pode ser preparado para todas as deficiências. Ou ele se especializa numa ou noutra. Agora a maioria dos professores, aliás, nenhum professor meu que eu me lembre, dos que eu tive, sabia Braille. Nenhum. Nenhum. Porque eles contavam só com o auxílio da professora da sala de apoio. Então ninguém sabia Braille. Ninguém (REINALDO, 1ª Entrevista).

Marcelo, ao ser inquirido sobre os motivos por que as professoras de sua escola resolveram aprender o Braille, respondeu:

Sim, por minha causa. Elas tinham um aluno cego então tinham que saber. Eu não lembro muito da época, mas o que me marcou foi que elas aprenderam Braille, entendeu. O colégio comprou impressora Braille, a gente teve uma máquina, a gente usava aquela máquina Perkins para escrever em Braille. Eles compraram uma (máquina) australiana que acharam que ia me ajudar melhor, enfim (MARCELO, 1ª Entrevista).

2.5.3.5 Relacionamento com os colegas

Na sala de aula ambos contaram com o auxílio dos colegas de classe que liam o que estava na lousa.

Para Reinaldo isso aconteceu durante todo o ensino fundamental, médio e também na faculdade.

Você assistia aula na classe com o professor falando na lousa, às vezes se o professor esquecia de falar, você pedia: “o que é que está escrito na lousa”? (REINALDO, 1ª Entrevista)

(...)

Eu tinha colegas com quem eu me relacionava e quando eu tinha dificuldade eu olhava pra trás e falava: “o fulano, não estou entendendo, dita pra mim aí o que tá na lousa” (REINALDO, 2ª Entrevista).

Marcelo só precisou desse auxílio até o ensino Fundamental. Afirmou que após essa etapa, deixou de depender da leitura de colegas e professores devido à introdução do uso de computadores e da internet.

Além desse apoio informal por parte de alguns colegas, Marcelo relata que havia professores que solicitavam esse apoio:

Sim, alguns professores pediam para livremente alguém ler e outros faziam por ordem alfabética (MARCELO, 2ª Entrevista).

Nas duas entrevistas realizadas com cada um, ambos comentaram que os professores pediam para os colegas de classe ajudarem na leitura do conteúdo que estava na lousa.

Além de o próprio estudante solicitar esse auxílio, os docentes também demandavam dos alunos:

Meus alunos (**sic**) tinham ditado pra mim a vida inteira, nunca tive problemas com isso. Nunca me senti um coitado de mim. A professora falava: Cada dia vai ser um e já era. Ou a professora ditava. Eu acho que a responsabilidade é do professor e não dos outros alunos. Essa é minha cabeça. Um

estudante não tem obrigação de ensinar outro estudante (MARCELO, 1ª Entrevista).

Embora ambos fizessem questão de destacar que tinham amigos videntes e cegos, seus depoimentos mostram que, até os dias atuais, predominam contatos com outros cegos:

Tenho um amigo daquela época que até hoje é meu amigo. Nós tocamos juntos, na noite. Eu o conheci no Caetano. Ele é cego, advogado, se formou pela USP. A gente se conhecia porque se encontrava na sala de apoio. A sala de apoio era o “point”, realmente era (REINALDO, 2ª Entrevista).

No entanto, quando se referem à manutenção e contatos sociais após a escolarização básica, fica nítida a permanência de contatos sociais com outros cegos, como se pode constatar pelo depoimento de Reinaldo:

Eles iam até a sala de apoio com a gente. Brincavam com a gente. O Paulo Roberto enxergava. A gente saía eu, o Paulo e o Claudio. O Paulo lia umas coisas pra gente. Por isso que eu te falo que não acho que o cego deve conviver só com cego e o surdo só com surdo. Eu não acho. Eu acho que tem que ter esta interação. Eu acho que favorece no dia a dia (REINALDO, 2ª Entrevista).

No depoimento seguinte, Marcelo deu a impressão de que continuou mantendo contatos diversificados com cegos e videntes após o período da escolarização básica:

Do período em que eu estudei no Dante Alighieri tenho poucos (*amigos*), achei muito tempo depois quando surgiu o Facebook. No Arquidiocesano, eu tinha pessoas (*com*) que tive contato durante muitos anos. O Luiz Felipe, a Marina, que eu conheci em 2002 e estudei com ela até 2008. E eu tenho contato com ela até hoje. (MARCELO, 2ª Entrevista).

Em síntese, apesar de esses dois momentos da educação especial no Brasil serem distintos, verifica-se que não se concretizou a inserção social ampliada, que envolvesse a manutenção de relações sociais com ex-colegas videntes.

2.5.3.6 Aprendizagens distintas do currículo formal

Os dois entrevistados tiveram acesso a estudos envolvendo as áreas de artes e esportes. Reinaldo destaca a forte relação dele com a música desde pequeno, por conta da família materna que tinha na música uma história de décadas. Entretanto, sempre ficou como um hobby, até hoje são apresentações esporádicas com a irmã, e não como uma carreira:

Minha relação com a música é desde pequeno. Eu comecei a aprender instrumento, que na verdade não é o meu instrumento atual, mas naquela época eu aprendi a tocar acordeon. E toco até hoje. E eu comecei porque sempre gostei de música e tal e a minha mãe percebeu que eu tinha queda pra música então ela me deu esta oportunidade. Eu tinha uma professora que ia em casa me dar aula (REINALDO, 2ª Entrevista).

Marcelo teve acesso a aulas de judô juntamente com videntes:

Eu fiz judô como atividade extracurricular com uma turma de enxergantes por seis anos. Só parei porque tive que mudar o horário da escola. Hoje não faço nada, mas não é por conta da cegueira, mas por preguiça pura mesmo. (MARCELO, 2ª Entrevista)

Embora ambos tenham tido oportunidade de se desenvolverem em outros aspectos que não apenas os do currículo acadêmico, a diferença entre os processos de aprendizagem dos dois se diferencia no que se refere ao *locus*: enquanto Reinaldo teve aulas com professora particular (somente para

ele), Marcelo aprendeu judô dentro da escola em que estudava, junto com alunos videntes.

2.5.3.7 As experiências no ensino superior

Inicialmente cabe ressaltar que, apesar das modificações pelas quais o ensino superior passou nesses últimos 50 anos, uma das expectativas que se mantém é a de que os ingressantes nesse nível de ensino tenham se apropriado, minimamente, do conteúdo da educação básica.

Mesmo assim, especialmente pela proliferação do ensino privado, os requisitos necessários para esse ingresso foram muito rebaixados, se comparados aos exigidos nos anos de 1960/1970.

Ao atingirem o ensino superior, as experiências dos dois entrevistados foram bem distintas.

Reinaldo estudou em época em que - independentemente da cegueira - a qualquer estudante bastava cumprir as exigências escolares e, conforme o nível alcançado, era grande a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, em determinada posição social.

Após concluir o ensino médio, Reinaldo ingressou no ensino superior, em época de grande concorrência para ingresso:

Eu fiz Francês na PUC por um ano ou dois, mas aí minha outra irmã faleceu, e aí minha mãe estava com muita dificuldade emocional, aí eu resolvi dar um tempo na Faculdade (REINALDO, 2ª Entrevista).

Nesse ínterim, o falecimento da irmã possibilitou seu ingresso no Centro Cultural São Paulo, o que causou mudança radical na sua vida.

Aí eu vim trabalhar na Biblioteca onde minha irmã que faleceu trabalhava. Logo em seguida, em 1975, a chefe dela me convidou para trabalhar no lugar dela. Aí eu fiz o curso de Biblioteconomia (REINALDO, 2ª Entrevista).

Assim que optou por seguir a profissão de bibliotecário, Reinaldo se ateve a uma única universidade, a Fundação Escola de Sociologia e Política, em curso muito reconhecido na época.

Ou seja, o fato de estar inserido profissionalmente em instituição pública, e conseguir diploma específico para a vaga que lhe era oferecida era garantia não só de possibilidade de inserção profissional qualificada, como também de trajetória segura e estável no emprego alcançado.

Já Marcelo teve uma histórico completamente diferente. Ele estudou em escolas privadas, primeiro no exterior (onde não concluiu seus estudos), e depois buscou áreas que pudessem ajudá-lo em sua qualificação profissional. Ele cursou Relações Internacionais e fez um curso tecnológico de Gestão de Segurança.

No período mais recente, em que Marcelo está inserido, há uma mudança significativa na relação entre conclusão de ensino superior e garantia de carreira profissional. Reinaldo completou sua escolarização quando havia relativamente poucas possibilidades de ingresso na universidade. Naquela época, os alunos que conseguiam concluir o ensino superior - notadamente em cursos que o mercado de trabalho reconhecia pela qualidade – praticamente tinham emprego e carreira garantidos.

Já no século XXI a realidade é bem distinta, e a trajetória de Marcelo revela essa mudança, entre a conclusão do ensino superior e a garantia de carreira profissional. O simples fato de conseguir um diploma de ensino superior não é mais garantia de inserção no mercado de trabalho pois aumentou o número de jovens que concluem o ensino superior e, com a recessão e a crise econômica, muitos não conseguem sequer o primeiro emprego na área para a qual direcionaram sua formação.

O jovem Marcelo fez diferentes opções de escolarização para se qualificar para o atual mercado de trabalho e conseguir uma posição social mais qualificada. Primeiramente foi para os Estados Unidos para fazer o curso de Computação. Acabou se frustrando na primeira tentativa, tentou novamente e, por questões financeiras, voltou sem concluir a faculdade. Ao voltar ao Brasil ingressou no curso de Relações Internacionais - EaD na Uninter¹³ e, na sequência, completou outro curso EaD, de Tecnologia da Segurança.

Apesar de já estar empregado em uma grande empresa (Ambev), continua investindo ainda mais em sua qualificação profissional, fazendo pós-graduação:

Em 2019 eu entrei em uma pós em gestão pública pela Insper¹⁴. É presencial. Lá no Insper é muito legal. No primeiro semestre eu ainda não tinha nem começado e eles tinham me enviado o livro em word (escanearam e mandaram por e-mail). E o meu computador consegue ler pra mim. O Insper tem acessibilidade na escola inteira (MARCELO, 1ª Entrevista).

A trajetória de Marcelo evidencia novas formas de qualificação que exigem do aluno a constante busca de distintas possibilidades. Para ele não basta apenas ter o diploma de faculdade, mas sim estar em procura incessante de novas qualificações que podem impactar positivamente seu futuro profissional.

Evidencia também uma estratégia condizente com sua origem social. Provavelmente em relação à avaliação que ele mesmo faz de que, apesar de ter oportunidade de se diplomar no ensino médio em escola privada reconhecida por sua qualidade, em determinadas disciplinas, como física, química, geometria, teve bastante dificuldade em razão da cegueira.

¹³ A UNINTER, de acordo com dados disponibilizados pela própria instituição, oferece cursos a distância (44 em diversas áreas do conhecimento) ou semipresenciais (apenas três), em quase 500 Polos de Apoio em todo o Brasil, que atendem mais de 180 mil alunos. Disponível em <https://www.uninter.com/o-grupo/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

¹⁴ O Insper (Instituto de Ensino e Pesquisa) é uma instituição de ensino superior brasileira que atua nas áreas de negócios, economia, direito, engenharia mecânica, engenharia mecatrônica e engenharia da computação).

Esse baixo rendimento em algumas disciplinas fez com que ele procurasse alternativas que não a de universidades públicas de ingresso muito concorrido, indo inclusive para o exterior. Mesmo no retorno ao Brasil, concluiu a graduação em curso a distância, mas procurou outras possibilidades, por meio de cursos de especialização - estratégia que parte dos alunos das camadas superiores procura utilizar para ampliar suas possibilidades de inserção profissional qualificada.

Por fim, embora esteja empregado como analista de tecnologia em empresa de grande porte, tem grandes aspirações futuras para o longo prazo e que, mesmo que não cumpridas, mostram como ele se situa diante da cegueira e as limitações (ou melhor, não limitações) por ela impostas:

Eu tenho uns planos de vida. Eu considero alguma carreira na política, mas eu também quero fazer um mestrado em operações de contraterrorismo em Israel. Focado em operações. É uma aspiração. Para vidente parece loucura para cego parece uma insanidade. As pessoas não entendem que deficiente tem livre arbítrio. (MARCELO, 2ª Entrevista).

Os depoimentos analisados evidenciam que, embora a trajetória escolar dos dois sujeitos investigados apresentem semelhanças, especialmente no que se refere à possibilidade de inserção em escolas de reconhecida qualidade - a escola pública dos anos de 1960/1970 e a particular dos anos 2000 - no que se refere às estratégias colocadas em ação, para consecução de inserção profissional e social condizente com suas expectativas, o percurso escolar de ambos se diferenciou - muito mais em razão das transformações que o sistema educacional brasileiro sofreu nos últimos 50 anos do que como decorrência das modificações específicas das políticas de educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste processo de pesquisa, de forma ainda incipiente, tinha como objetivo único investigar o melhor ambiente de aprendizagem escolar para os estudantes cegos: seria a escola regular ou escolas especializadas voltadas para o ensino de deficientes?

Entretanto, no decorrer de meu percurso no mestrado, fui delineando de forma mais precisa meu foco de pesquisa, até a escolha por investigar não só o aprendizado formal dentro dos muros da escola, mas as experiências escolares como um todo, não me restringindo ao ambiente de estudo, mas analisando todo o contexto educacional: professores, escola, colegas de sala de aula.

As diferentes expressões das experiências escolares dos indivíduos entrevistados nesta pesquisa, que viveram momentos muito distintos do desenvolvimento social e das políticas educacionais brasileiras me mostraram que a discussão precisa ser mais ampla. Não se trata de lidar (ressaltando que é um tema de grande importância, mas que não pode ser tratado isoladamente) apenas do ambiente de aprendizagem, mas do processo que envolve a educação dentro da escola e no ambiente que a circunda.

Nesse sentido, tendo como premissa as transformações pelas quais passou a estrutura escolar brasileira - em decorrência das mudanças estruturais (políticas, econômicas e sociais), indo de uma estrutura mais rígida e uniforme, por um lado, para um contexto de maior dinamicidade, mas, por outro, de menor visibilidade para o alunado - selecionei como foco as experiências escolares de dois alunos cegos, que cumpriram toda sua escolaridade em escolas do ensino regular, consideradas em momentos históricos distintos, como instituições de ensino qualificadas.

Para tanto, as contribuições de Dubet (1994) e Dubet e Martuccelli (1998), foram fundamentais, tanto para ampliar o contexto para além das consequências sobre os alunos das diferentes políticas de educação especial, nos anos de 1960/1970 denominadas políticas de integração escolar e, nos

anos 2000, de políticas de inclusão escolar, para o cotejamento entre as mudanças estruturais da escola em geral e as semelhanças e diferenças entre esses dois sujeitos.

Além disso, estes autores ofereceram subsídios fundamentais para a criação de categorias de análise que expressassem as nuances da trajetória escolar de um sujeito cego, de 70 anos de idade, que realizou toda sua escolarização entre os anos de 1960/1970 com as de um jovem cego, de 25 anos de idade, que cumpriu sua escolarização nos anos 2000.

Assim, a distinção feita por eles, entre a chamada escola republicana francesa, cuja relação entre o estágio alcançado na escolarização e a inserção profissional e social era mais linear e previsível, e as mudanças pelas quais a escola passou resultante das grandes transformações sociais (flexibilização das exigências do mercado em relação à formação e padrões de conduta pessoal menos rígidos, entre tantas outras), passou a exigir do aluno a adoção de estratégias para poder usufruir de um processo muito menos estável.

Em outras palavras, embora Dubet e Martuccelli (1998) considerem que as finalidades da escola moderna continuem as mesmas (distribuição, educação e integração), nos anos de 1960 bastaria ao aluno cumprir com eficiência o que dele era exigido, para que sua inserção profissional e social estivesse praticamente garantida. Dado o elevado padrão de exigência das formas de seleção para o ensino superior, bem como os rígidos processos de avaliação, o estágio alcançado pelo aluno determinaria, quase sempre, suas possibilidades de inserção profissional e social.

Já nos anos 2000, segundo eles a escola deixa de ser uma instituição e o percurso escolar básico em tese passou a ser garantido a todos. No entanto, com as escolhas específicas por distintos cursos de formação e a conseqüente seleção do conhecimento escolar - tendo em vista as possibilidades de uma inserção social muito menos evidente - o aluno passou a precisar colocar em prática o que eles denominaram *lógicas de ação* (integração, estratégia e subjetivação), para alcançar essas mesmas finalidades.

Por fim, embora nesses dois momentos o discurso oficial fosse o de que as possibilidades estavam abertas a todos e que, para uma inserção social qualificada, caberia aos alunos cumprirem com eficiência sua escolarização, eles deixam claro que em ambos os momentos a seletividade escolar esteve presente: na chamada escola republicana a seleção social ocorria antes do processo de escolarização, na medida em que o nível escolar alcançado estava intimamente ligado à origem social do alunado.

Da mesma forma, nos anos 2000, embora tenha ocorrido (tanto na França quanto no Brasil) a expansão da escolaridade básica para todos e a ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior escondem o fato de que o simples fato de ter conseguido determinada certificação escolar não resulta, como antes, em possibilidades semelhantes de inserção sócio-profissional para todos, novamente e ainda privilegiando aqueles das camadas sociais superiores, em detrimento dos alunos das camadas populares.

Com base nessas contribuições, a escolha recaiu sobre dois sujeitos cegos que, por distintas razões, tiveram a possibilidade de cumprir processo de escolarização qualificado, que resultou em inserção profissional e social qualificada.

Cabe então, nessas considerações finais, estabelecer uma reflexão mais aprofundada, com base nos resultados apresentados no capítulo anterior.

Quando cotejamos as diferenças entre a escola pública, em que Reinaldo estudou e as escolas privadas frequentadas por Marcelo, há uma aparente diferença, que não se sustenta. Isso porque a Escola Caetano de Campos, na década de 1960/1970 era reconhecida como instituição de muito boa qualidade, frequentada por indivíduos da alta sociedade, com professores bem capacitados, e essa escola tinha como tradição a inserção de alunos com deficiência, o que se traduziu em um ambiente acolhedor para o aluno. Se na Caetano de Campos havia sala de apoio, apenas um aluno cego por sala de aula, e uma política de integração de estudantes com deficiência; se no Colégio Arquidiocesano, não havia professores de apoio, alguns deles foram aprender o Braille, na Escola Graduada uma professora foi contratada para

ficar ao lado de Marcelo o tempo todo na sala de aula para servir como “os olhos” dele nas disciplinas em que ele apresentava ter mais dificuldade como a Física, a Química e a Matemática. Dessa maneira, ambos tiveram acesso a possibilidades muito próximas de aprendizado para um aluno cego, o primeiro em escola com uma estrutura já consolidada e adequada às exigências da época e o segundo, pelas alternativas encontradas pelas escolas para garantia de seu aprendizado.

Apesar da evidente diferença de origem social, com Reinaldo sendo filho de pais que não terminaram o ensino fundamental (o pai dele era pedreiro e a mãe, empregada doméstica) e os pais de Marcelo concluindo o ensino superior (o pai sempre teve trabalhos qualificados e a mãe optou por ficar à disposição da educação dos filhos), Reinaldo teve a possibilidade de ingressar em uma escola pública que atendia, preferencialmente, candidatos dos estratos sociais superiores porque sua mãe recebeu todo o apoio da proprietária da casa de família onde trabalhava, sem o qual não seria possível para Reinaldo o ingresso na Caetano de Campos. Ou seja, sua exceção confirma a regra de que as melhores oportunidades, em ambos os períodos, mesmo que de forma distinta, recaem sobre a população privilegiada.

Há uma diferença entre os dois entrevistados que reflete uma transformação importante em relação à valorização social da educação infantil.

Para ingressar na Caetano de Campos, Reinaldo teve que inicialmente aprender o Braille para, posteriormente, ingressar no ensino fundamental. Já Marcelo foi matriculado na educação infantil e, somente posteriormente, foi encaminhado para o Laramara para aprender o Braille. Além da evidente mudança de possibilidade de acesso, na atualidade, de alunos com deficiência no ensino regular, fruto das políticas de inclusão, sua inserção precoce na escolarização formal evidencia o valor que essa etapa de ensino foi adquirindo, como momento importante para uma trajetória escolar de sucesso, mesmo para as mães, como a dele que, pertencendo ao estrato social superior e sem trabalho fora de casa, poderia ela mesma cuidar de sua educação ou, senão, fazer uso de uma babá para seus cuidados.

Embora ambos afirmarem ter tido grande apoio de suas famílias - no caso de Reinaldo, especialmente da mãe e no de Marcelo de ambos os pais. Entretanto, Reinaldo não consegue ver que a posição da mãe frente ao ensino segregado e integrado só pode ser construído a partir da relação com a patroa. Marcelo, no entanto, mostra que sua família já tinha essa posição anteriormente, confirmada também pelo fato de os pais terem conhecimento de que adotavam uma criança cega.

As experiências escolares dos dois mostram distintas trajetórias.

Reinaldo ingressa e conclui toda a sua escolarização básica em instituição escolar que possuía todo o aparato para um ensino qualificado, fazia seleção prévia sobre as condições acadêmicas de seus futuros alunos, e no seu caso, ofereciam toda a adequação necessária por meio da sala de apoio para alunos com deficiência visual. No entanto, ele tinha o compromisso de apresentar rendimento satisfatório, com sistemas de avaliação uniformes e rígidos, o que lhe ofereceria boas possibilidades de inserção profissional.

Marcelo, ao contrário, na medida em que a simples consecução de uma escolarização qualificada não oferece a mesma garantia, apesar de elogiar o ensino ministrado no Colégio Arquidiocesano, resolve se matricular em outra escola no ensino médio, a qual segundo sua visão, lhe ofereceria ensino ainda mais qualificado

Outra distinção importante refere-se à organização estrutural entre a escola dos anos de 1960/1970 e as dos anos 2000.

Todo o depoimento de Reinaldo mostra que naquele período o currículo escolar se restringia às disciplinas acadêmicas, desenvolvidas dentro de um padrão de qualidade reconhecido na época, mas sem qualquer outra atividade acadêmica ou cultural. Valem sempre ressaltar que, com essa estrutura, a escola respondia aos ditames das exigências profissionais e sociais que seus alunos enfrentariam no futuro.

Quando analisamos os dois indivíduos e sua relação direta com a escola, verificamos que no período em que Reinaldo estudou, a escola se limitava a

um ambiente para o aprendizado e sucessiva melhoria de qualificação profissional, mas não temos citações de envolvimento em grupos de jogos, centro acadêmico ou qualquer outra atividade fora do currículo.

Diferentemente, Marcelo relata que, além do currículo formal, ambas as escolas ofereciam quantidade expressiva de atividades extracurriculares, como viagens escolares, grupos de jogos, aulas de judô, entre outras. Essa diversificação, embora possa ter como móvel um certo tom mercadológico, também reflete que a formação qualificada de alunos exige mais do que a apropriação do conhecimento transmitido pela escola, exigência de um meio social mais dinâmico, menos rígido e no qual qualquer forma de distinção passa a ser valorizada.

Há diferenças significativas quando comparamos o percurso escolar de Reinaldo e Marcelo, no ensino superior.

Depois de concluir sua escolarização básica, Reinaldo - mesmo tendo ingressado anteriormente em um curso superior - ao ter a oportunidade de se profissionalizar como bibliotecário, abandonou esse curso e prestou vestibular em curso superior específico, de instituição muito reconhecida por sua qualidade, em que cumpriu religiosamente o que era solicitado, percurso este que lhe garantiu inserção profissional estável.

A trajetória aparentemente irregular de Marcelo, ingressando em curso superior nos EUA, mas não concluindo por questões financeiras. Volta ao Brasil e faz outras incursões até conseguir se formar. Mesmo assim, ingressa em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na busca de melhor qualificação, que resulta em inserção profissional em uma empresa multinacional de grande porte, mas que pretende mais ainda ("Tenho planos"). Assim, toda a sua trajetória reflete as lógicas de ação por ele efetivadas, não porque elas fossem perfeitamente conscientes, mas porque a estrutura social vigente exige, não só para alunos com deficiência, mas para qualquer um.

Por fim, quando cotejamos os dois entrevistados eixo a eixo, podemos perceber que as distinções de percurso educacional são expressões das transformações pelas quais passou a escola brasileira para atender aos

ditames de uma estrutura social cada vez mais pautada no individualismo, no consumo e na competição em todos os setores.

Para concluir esta dissertação, embora este não seja meu foco, o relato de ambos os sujeitos, sobre as relações sociais mais ampliadas, parecem evidenciar que tanto os processos decorrentes das políticas de integração, quanto os de inclusão escolar, embora tenham resultado em inserção sócio-profissional qualificada, não foram suficientes para a construção de relações sociais mais amplas, essas, sim, dependentes do todo o processo de democratização que, em nosso país, para as minorias foi e continua sendo uma utopia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M. e AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ, Vozes, 2007, pp. 145/215).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federa, 1988l. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. MEC. INEP. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência**. Brasília: MEC/INEP, 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

_____. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**: generalista ou especialista. Revista Brasileira de Educação Especial, n. 5, Piracicaba: UNIMEP, 1999.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca**, Brasília, CORDE, 1994.

CRUISCKSHANK, William M. **A educação da criança e do jovem excepcional**. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

DESCOEUDRES, Alice. **Educação das crianças retardadas**: seus princípios, seus métodos, o que todas as crianças podem dela aproveitar. Belo Horizonte - MG: Sociedade Pestalozzi, 1936.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto PIAGET, 1994.

_____; MARTUCCELLI, Danilo. Sociologie de l'experience scolaire. **L'orientation scolaire et professionnelle**. INETOP, Paris, n. 2, 1998, abr/mai.

DUNN, Lloyd M. **Crianças excepcionais**: seus problemas, sua educação. volumes I e II. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1971.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**: programa de estimulação precoce. (2ª ed.). Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1995.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. **Dorina Gouvêa Nowill**. Disponível em: https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/dorina-de-gouveanowill/?gclid=CjwKCAiA7vTiBRAqEiwA4NTO69GK9BFeEqBVZbxz9Us1_wLRPZMfs_n-AI3uXv_uUOIKVcV1Z7cRoCCZsQAvD_BwE. Acesso em: 08 fev. 2019.

GIL, Marta. **Deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

HEIMERS, Wilhelm. **Como devo educar meu filho cego?** Um guia para a educação de crianças cegas e de visão prejudicadas. (2ª ed.). Editora Verein Zur Forderung der Blindenbildung e.V., 1970.

HINZ, Andréas; BOBAN, Inês. Da integração para a inclusão. **Revista do Centro de Educação**, n 26, Santa Maria – Rio Grande do Sul: UFSM, 2005.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. AÇÃO EDUCATIVA. **5º. Indicador Nacional de Alfabetismo Nacional**: um diagnóstico para a inclusão social pela educação. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2005 – Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRV1AyWW5Rel9NZzA/view>. Acesso em 08 fev. 2019.

KIRK, Samuel Alexander. **Educating Exceptional Children**. Boston–EUA: Houghton Mifflin Company, 1962.

_____; GALLAGHER, James J. **Educação da Criança Excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LUBECK, M.; RODRIGUES, T.D. Incluir é Melhor que Integrar: uma concepção da educação da Etnomatemática e da Educação Inclusiva. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, 6(2), 8-23, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todas as crianças são bem-vindas à escola!** Campinas-SP: Faculdade de Educação da Unicamp, 2003. http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/todas_as_crianças.htm. Acesso em 07 jul. 2019.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação escolar**: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

NOWILL, Dorina. **...E eu venci assim mesmo**. São Paulo: Totalidade Editora, 1996.

SÃO PAULO. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Escola Normal de São Paulo**. Disponível em

http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/175/Quem%20somos/Hist%C3%B3rico/1846_Escola_Normal_LINKAR%20NO%20SITE.pdf

Acesso em: 08 fev. 2019.

SILVA, Luciene Maria. **A negação da diferença**: um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública. São Paulo: PUC-SP, Tese de Doutorado, 2004.

SOUZA, Sirleine Brandão de. **Excepcionalidade, deficiência ou necessidades educacionais especiais**: o aluno como constituinte do campo da educação especial. São Paulo: PUC-SP, Tese de Doutorado, 2018.

SOUZA PINTO, Norberto. **A criança retardatária**. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Editora DIG, 1954.

STOCHHOLM, Keld. Utopia e realidade: trinta anos de educação integrada. **Revista Los Ciegos en el Mundo**, Portugal: União Mundial de Cegos, julho/94 – março 1995.

TEXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, número 53, volume 21, Rio de Janeiro, janeiro-março 1954.

ANEXO I – ENTREVISTAS REINALDO

PRIMEIRA ENTREVISTA

A entrevista inicial foi feita no mês de fevereiro de 2019, após a aprovação do projeto de pesquisa. A entrevista presencial com Reinaldo levou mais de 1 hora e foi na lanchonete do Centro Cultural Vergueiro, em São Paulo. O local foi escolhido pelo entrevistado por ser o endereço em que ele trabalhou por mais de 20 anos.

Indivíduo 1 - Reinaldo – Senhor que tem 70 anos e que estudou na Escola Caetano de Campos entre 1958 e 1970.

Pesquisadora: O senhor nasceu cego?

Entrevistado: Eu nasci (reticências). Totalmente não. Eu tinha um pouco de visão quando eu nasci. Eu perdi minha visão por volta assim dos 13 para 14 anos porque segundo os oftalmologistas da época, não tinha solução para o caso, eu acredito que nem hoje tenha solução para esse caso. Acontece que eu tenho glaucoma congênito (pesquisadora confirma) e houve um atrofiamento do nervo ótico. Isso aconteceu (fica pensativo) de acordo com os oftalmologistas da época era essa: que a gente ia perder, eu tô falando a gente porque eu tinha mais duas irmãs também com a mesma deficiência visual. Então a gente ia ao longo do tempo perder o resíduo visual que a gente tinha. E foi o que aconteceu. Eu perdi por volta dos 13 para 14 anos, a minha irmã ahh, a que faleceu, ahh perdeu por volta dos 18, 19 anos que ela faleceu com 22. E a minha irmã caçula que agora tá comigo ela perdeu por volta dos 7, 8, 9 anos, até os 10 mais ou menos. A visão foi sumindo assim gradativamente.

Pesquisadora: Mas a visão que você tinha era suficiente para você aprender a ler e escrever?

Entrevistado: Ah eu via letras, quando eu via jornal eu via letras garrafais assim eu conseguia saber então eu tenho o formato das letras ahhh escritas (fica pensativo)

Pesquisadora: Você chegou a aprender então a, você chegou a aprender (*interrompe o entrevistado*)

Entrevistado: Mas não, eu não fui alfabetizado assim. Eu só via jornais, assim, tal, quando eu pegava um jornal em casa, eu via essas coisas, mas a minha alfabetização foi toda em Braille, toda ela no Braille mesmo. Primeiramente eu

tive uma escola, era uma escola, vamos dizer assim era um pré, tinha um pessoal, o pessoal ensinava a gente a lidar com o alfabetizador que chamava, algo de madeira onde você ia colocando os pinos para formar o que a gente chama de célula Braille de seis pontos. A gente fazia isso para aprender as letras, depois você passaria para uma reglete que seria com estilete você vai furando o papel e escreve da direita para a esquerda e lê da esquerda para a direita, você escreve de assim (mostra com as mãos) e depois você vira o papel e lê ao contrário (pigarreia – ele fuma).

Pesquisadora: Mas ali você foi alfabetizado só com crianças cegas?

Entrevistado: Ali era. A primeira experiência foi só com alunos cegos. Uns tinham um pouco de visão, outros não, bem assim, mas eu fiquei pouco tempo nessa escola. Quando foi em 1959 eu entrei no Caetano de Campos já no primeiro ano, aí foi clássico 1, aí tinha só eu de deficiente visual nesta classe, primeiro ano do Caetano de Campos. Aí eu fui até o final. Fiz lá o primário, o antigo ginásio, agora ensino fundamental, fiz o clássico – agora chamado de ensino médio. Na minha época a gente tinha as divisões: clássico, científico e normal. Normal era o magistério. Eu fiz o clássico, que era mais voltado para Humanas. Eu gosto de Humanas, gostava de línguas, essas coisas, então eu fiz essa opção. Depois eu prestei francês na PUC, fiz dois anos lá.

Pesquisadora: Você entrou direto?

Entrevistado: Eu fiz cursinho no Equipe e depois prestei no curso de Francês na PUC.

Pesquisadora: Que ano você se formou no Caetano de Campos. Você lembra?

Entrevistado: Eu me formei no clássico em 1970

Pesquisadora: Você sempre foi o aluno cego da sua sala?

Entrevistado: Na minha sala sim, (pensativo) ah não houve uma ocasião que no clássico, como só tinha uma classe nós estávamos em 3 pessoas cegas, eu, minha irmã que faleceu e mais uma amiga nossa também. Nós estudamos os três na mesma classe. Mas foi um ano só disso. Porque só tinha uma classe de clássico, então, mas isso foi, a gente já estava bem independente, já tinha passado daquela fase de adaptação do primário, do ginásio, então a gente estava numa fase muito mais, muito mais tranquila, preparando assim para o vestibular, mas assim estava bem mais independente naquela época.

Pesquisadora: Aí você fez cursinho no Equipe?

Entrevistado interrompe e fala: É fiz cursinho no Equipe, prestei ahhh na verdade eu prestei comunicações na USP e Francês na PUC, mas em Comunicações eu não entrei na USP. Aí eu fiz dois anos na PUC. Eu gostava muito de francês também. Eu fiz dois anos. Aí minha irmã faleceu, eu tive uma série de problemas de ordem financeira (acentua a voz) e também psicológica, com a perda da minha irmã. Minha irmã morreu com 22 anos. E aí eu vim

trabalhar na biblioteca Braille a convite da chefe da biblioteca na época, porque minha irmã que faleceu trabalhava na biblioteca

Pesquisadora: Qual biblioteca?

Entrevistado: A biblioteca Braille, lá da General Jardim e aí ahhhh ela faleceu e a chefe antiga, a ex-chefe dela me convidou se eu queria trabalhar de novo (bate a mão na cabeça) de novo não, se eu queria trabalhar no lugar dela e tal. Aí foi um chamado assim e eu falei ah eu preciso ganhar alguma grana, eu gosto de ler, sempre gostei de ler, gosto de livro, e tal. Aí pensei: ah vou, vou nessa. Aí vim trabalhar. Entrei na prefeitura em 1974 e fiquei até 2009.

Pesquisadora: Mas você nunca tinha trabalhado?

Entrevistado: Eu trabalhava com música na noite. Eu sou músico também

Pesquisadora: O que é que você faz?

Entrevistado: Eu toco violão, canto, ah, toco acordeom, teclado, baixo. Eu trabalhei durante 25 anos na noite como músico. E a minha irmã, a caçula, ela é baterista. Então nós trabalhamos muito juntos. Até hoje a gente trabalha junto, toca junto, bateria, violão, canta.

Pesquisadora: Mas aí você entrou para trabalhar na biblioteca e aí que você resolveu fazer biblioteconomia. Como é que foi isso?

Entrevistado: É foi... eu entrei trabalhei na biblioteca, no segundo ano em 1975 eu fui fazer o curso na faculdade de sociologia e política de SP.

Pesquisadora: Que curso que você fez?

Entrevistado: Biblioteconomia. Eu fiz biblioteconomia porque aí estava dentro da minha área né. Falei ah, eu estou trabalhando, eu quero me especializar naquilo que eu tô né? Vou fazer o curso. Aí acabei fazendo biblioteconomia e gostei do curso, achei o curso bom, legal e aí eu comecei a trabalhar na biblioteca e fui criando algumas coisas. Como eu te falei eu que criei aquele setor de gravações que existe até hoje no Centro Cultural (que a gente viu quando passou pra cá), fiz um projeto de estúdio aqui no Centro Cultural para o pessoal vir aqui gravar, é ..criei essa audioteca que a gente chama. Então disponibilizar depois da gente ter gravado vários periódicos como eu te falei em fita cassete, como eu te falei, aí a gente começou a gravar em CD, e depois MP3, e hoje Pen drive. Hoje tem, tem vários recursos. Então ahhh esse ponta pé inicial foi eu que dei aqui na biblioteca.

Pesquisadora: E na faculdade só tinha você de cego?

Entrevistado: Na faculdade só eu.

Pesquisadora: E aí como você fazia?

Entrevistado: Como é que eu fazia? Eu ia, eu morava lá na zona sul, na Vila Nova Conceição, perto de Moema, e eu ia até a Pompéia. A faculdade ficava na Pompeia, lá no Largo da Pompéia. Eu ia toda noite pra lá, assistia a aula, e

uma coisa legal, assim que sempre me ajudou, foi a memória. Eu sempre tive uma boa memória. Então eu fazia trabalho, o pessoal que, que estudava comigo, a maioria, as mulheres, porque só tinha eu de homem na classe.

Pesquisadora: Era o rei?

Entrevistado: É, e cego também né? Então era legal porque todo mundo disponibilizava gravar a matéria, levava a fita para o pessoal e o pessoal gravava, acho que o voluntarismo na vida estudantil, assim quando tá todo mundo junto é muito legal. A gente trabalhava em grupo bem legal. Todos se empenhavam. Era legal. Eu me sentia bem favorecido por isso. E fazia as minhas partes em Braille e muita coisa aí eu já comecei a usar o... (tentando lembrar) a usar mesmo a gravação. O que era Braille eu pedia para alguém transcrever pra mim, porque o computador ainda não.

Pesquisadora: Era artigo de luxo?

Entrevistado: Não tinha nada. Nós estávamos engatinhando. E então é isso aí. Agora com relação a escola eu acho assim... Acho não, pela experiência que eu tenho eu acho que você usar uma classe só com de deficientes visuais eu acho.. eu não acho que leva a alguma coisa muito legal, assim, porque você fica muito isolado sabe? É uma coisa muito particularizada. Eu acho que o ensino tem que ser realmente na base da inclusão, da integração, porque quando eu estava no primário, por exemplo, a gente brincava com a criançada no recreio, mas também brigava.

Pesquisadora: Como qualquer criança né?

Entrevistado: É os caras não querem saber se você enxerga ou se você não enxerga, brigou, brigou, não querem saber.

Pesquisadora: E não é bom?

Entrevistado: É bom, lógico que é bom, dá um jogo pra você se virar na vida. Porque você aprende a resolver suas situações sem precisar de ficar com pena, com piedade ou com protecionismo. Você aprende a se virar na vida. Aprende mesmo. Tanto é que na turma que eu brincava na rua e tal, meus amigos de infância, a gente brincava, jogava bola, caía, se machucava, andava de bicicleta, carrinho de rolimã. Fazia carrinho de rolimã. Eu mesmo fazia. A gente fazia. A gente subia em árvore, subia em árvore para soltar papagaio também, então é uma coisa assim a resolver suas coisas. E não adianta, quando você é criança não adianta você ir lá e chorar, papai, mamãe, pra resolver as coisas. Você resolvia na rua mesmo, sabe como é que é?

Pesquisadora: Hum hum (concordando)

Entrevistado: Você resolvia assim: brigava e depois ficava de bem.

Pesquisadora: Como todo mundo né? Briga, briga, briga e depois volta ao normal.

Entrevistado: Então eu tive uma vida bem normal, bem normal apesar da minha pouca visão, olha eu vivi uma infância muito legal (risos), muito feliz (sorri de novo).

Pesquisadora: Me conta como funcionava o seu dia-a-dia na escola? Você estudou no Caetano de Campos. Tinha alguma adaptação para os estudantes cegos. Como que era para vocês aprenderem? Por que você já tinha aprendido o Braille mas lá não tinha Braille, era tudo aula regular?

Entrevistado: Você assistia aula na classe com o professor falando na lousa, às vezes se o professor esquecia de falar você pedia: “o que é que está escrito na lousa”?

Pesquisadora: Acontecia às vezes de o professor esquecer de ler o que estava escrevendo na lousa?

Entrevistado: Às vezes acontecia, mas paralelamente a gente tinha assim uma classe de apoio. A gente chamava de classe de Braille. Tinha uma professora especializada que enxergava, mas ela sabia Braille. Ela fazia a transcrição das provas e as adaptações que a gente tinha que ter como, por exemplo, geometria, ahhh desenhos em plano e tal ela fazia tudo pra gente perceber com alguns materiais tipo assim: cartolina, papel camurça, papel mais liso, lixa, uns planos e nos prismas, clones que eram geométricos né? Fazia em papel do tipo dobradura pra gente ter noção do que estava sendo dado em sala de aula.

Parada para o entrevistado beber água.

Pesquisadora: Mas você escrevia como na sala de aula?

Entrevistado: Eu escrevia em Braille, eu tinha minha reglete. Eu nem tinha máquina naquela época (ele faz com as mãos o “desenho” de como era a reglete).

Pesquisadora: Eu conheço.

Entrevistado: Ah você conhece. Então eu usava a reglete. Depois que vieram as máquinas e tal, mas eu nunca usei máquina na sala de aula não. Sempre usei reglete. Até na faculdade eu usei reglete.

Pesquisadora: Então o professor falava e vocês iam escrevendo na reglete. Por que algumas me perguntam: Como você explica o que é cor para uma pessoa cega?

Entrevistado: É se ele é cego desde nascença, não teve nenhum visual, a cor é difícil (fala mais pausadamente pensando nas palavras). É difícil porque a cor é algo muito visual, o que o pessoal tem desenvolvido, mas requer uma sensibilidade muito aguçada seria o tipo da temperatura. Cores mais quentes, cores mais frias, isso seria uma coisa que você teria uma ultra sensibilidade e ser treinado para fazer isso. Treinar bastante. Dá para treinar. Eu já fiz alguns treinos. Tinha um exercício que a gente pegava as bolinhas coloridas dentro de um saquinho. Eu pegava uma delas, tateava e tal e pá. De repente eu falava:

essa aqui é azul! E não dava outra. A pessoa que tava perto confirmava: é azul mesmo. Então, dá para você desenvolver. Eu não sou expert nisso. Eu estou te falando de algumas experiências que eu tive, assim, por iniciativa minha. Por querer saber mesmo.

Pesquisadora: Até porque quando você foi na escola no primário você ainda tinha um pouco de visão né? As cores você sabe né?

Entrevistado: É (concorda com a cabeça). As cores eu tenho, agora a matiz das cores atualmente deve ser muito diferente do tempo que eu enxerguei. Agora com certeza tem muito mais cores do que eu sei. Se você falar assim pra mim: preto, azul marinho, azul claro, vermelho escuro, amarelo claro. Só não vem com magenta, novas combinações que foram surgindo e já não participei visualmente disso.

Pesquisadora: Entendi, mas na sua sala tinha quantos alunos? No primário?

Entrevistado: Ah variava muito. Era uma escola pública. Tinha uma época que eu lembro. Bom, no primário tinha mais ou menos uns 30 alunos. Agora eu me lembro que uma vez no clássico eu era o número 46. Então você imagina. Era R (risos) então tinha mais gente depois. Devia ter umas 50 pessoas. Era grande, mas era legal. Era uma disciplina muito rígida no Caetano. Era uma escola que era um modelo, era modelo para as necessidades da época, claro.

Pesquisadora: Mas só tinha professora na sala de aula? Não tinha professor assistente na sala de aula?

Entrevistado: Não, não. Só uma professora.

Pesquisadora: Porque hoje existe professora assistente, quando tem deficiente tem que ter professor dentro da sala de aula. Na sua época não existia isso?

Entrevistado: Não existia.

Pesquisadora: Você sentia falta?

Entrevistado: Não (fala e agita a cabeça rapidamente)

Pesquisadora: Você se sentia prejudicado?

Entrevistado: Não (e reforça com o movimento de cabeça) porque eu tinha assistência da sala Braille com a professora né? O que eu tivesse dificuldade eu ia lá e perguntava pra ela. A professora às vezes, se tinha alguma coisa que eu não tinha entendido na classe, por exemplo, a professora não conseguiu me explicar ou alguma coisa, as vezes acontece dela não conseguir passar aquilo, então ia falar para a professora da sala de assistência que eu tinha tido problema neste ponto da matéria dá para você conversar com a professora da sala de aula pra mim por favor? Ela ia lá e conversava. Ela falava: eu sei o que você não entendeu, é isso, aquilo, então isso aqui é assim, assim (e mexe a cabeça como se estivesse lembrando daqueles momentos). Então ela fazia uma ponte aí.

Pesquisadora: Mas nesta sala de apoio você ia após o horário de aula ou você podia ir durante o horário de aula? Isso que eu queria entender melhor como funcionava na sua época.

Entrevistado: Depende, normalmente a gente ia assim nos intervalos ou ia na hora do recreio, aproveitava a hora do recreio e um pouco depois do término das aulas. Assim durante a aula só se fosse algo assim muito premente. Às vezes a professora falava: olha, isso aqui eu não sei como fazer para te passar (**pesquisadora** interrompe: ela falava?) Volta para o **entrevistado:** a professora falava: você não quer dar uma perguntada lá? Aí eu falava então eu vou lá ver como é isso aí. Às vezes, às vezes acontece de não ter esse feeling sabe?

Pesquisadora: E quando acontecia isso você não se sentia mal? Por quê era em frente dos outros alunos.

Entrevistado: Acho que o professor de classe de escola é muito mal preparado. Na verdade, nem é culpa dos professores. Você não pode botar uma pessoa dentro de uma classe e falar para o professor: Se vira. Porque ele não tem esta formação para saber como tratar de uma pessoa com síndrome de Down, por exemplo ou outra coisa. Ele não tem esta especialidade. Como trata com um surdo, por exemplo, se o professor não sabe libras. O professor se vê num palco, num, num emaranhado de coisas que ele não tem esta preparação. E ele não pode ser preparado para todas as deficiências. Ou ele se especializa numa ou noutra. Agora a maioria dos professores, aliás, nenhum professor meu que eu me lembre, dos que eu tive sabia Braille. Nenhum. Nenhum. Porque eles contavam só com o auxílio da professora da sala de apoio. Então ninguém sabia Braille. Ninguém.

Pesquisadora: E na sala de apoio era só uma professora?

Entrevistado: Era só uma.

Pesquisadora: Mas quantos alunos tinha nessa sala de apoio. Você tem ideia de quantos iam pra lá? Você disse que era um cego por sala, mas quantos alunos deficientes.

Entrevistado: Tinha uma professora da manhã e uma professora da tarde para dar apoio. Assim de manhã eu me lembro, flutuava muito, as vezes tinha mais, as vezes saía, sei lá... tinha aluno que ficava, tinha aluno que saía. Depende. Mas eu lembro que tinha uma época assim que a gente tinha no meu tempo, deixa eu ver (fica falando em voz alta 1,2,3) pelo menos uma meia dúzia, sete ou oito por aí. Até 10 na sala de apoio (ele ri).

Pesquisadora: E dava?

Entrevistado: Mas acontece que não era uma aula pra todos. A gente ia assim, a gente se reunia nesta sala de apoio quando tinha alguma coisa em comum, mas quando não tinha você ia lá tirar uma dúvida particular.

Pesquisadora: Você consegue lembrar alguma vez que a professora falou: Isso eu não consigo passar, vai na sala de apoio.

Entrevistado: Às vezes na matemática, por exemplo, passar matriz, gráfico, essas coisas a professora falava: “Não sei como te fazer isso”. Sabe coordenadas, cartesiano? Pergunta para a pesquisadora: Isso é duro né?

Pesquisadora: Sei, mas nem lembro como é (risos)

Entrevistado: Química, por exemplo, como você vai passar combina átomos com esse ou aquele. Então isso aí ele falava assim: “Não sei, vê lá com sua professora” (ri bastante).

Pesquisadora pergunta com voz de espantada: Eles falavam vê lá com sua professora?

Entrevistado: Era, veja lá com sua professora. Eu não acho que seja má vontade. Era mesmo, acho que era mesmo uma deficiência do professor. Ele não tinha essa formação para passar isso.

Pesquisadora: Entendi, mas você se sentia mal quando eles falavam isso na frente dos outros alunos?

Entrevistado: Nãooooo. De verdade não. Eu nunca me senti mal. Não mesmo. Eu falava então eu vou lá (ria muito) nunca me senti mal por isso. Não mesmo (e acena com a cabeça).

Pesquisadora: E os alunos, como eles eram? Porque criança costuma ser ruim quando quer né?

Entrevistado: Engraçado isso. Criança é muito solidária, naturalmente. (pesquisadora interrompe: você acha?)

Entrevistado: eu acho. Era muito de tá assim junto, ahhhh ajuda, gosta de ajudar. Quando a criança percebe que você tem uma certa dificuldade ela quer ajudar. Pelo menos era assim naquela época (gargalha) agora eu não sei. Com a formação atual não dá pra fiar muito nisso. (ri de novo) então eu acho que eu tinha muito destas coisas. (gagueja) um colega que ia comigo no recreio, a gente brincava, fazia educação física, jogava bola.

Pesquisadora: Ah você fazia aulas de educação física?

Entrevistado: Algumas coisas eu fazia, mas também eu não gostava muito de fazer coisas de educação física. Até hoje eu não sou muito dessa coisa. Eu gosto de andar, de andar de bicicleta, mas eu não sou muito chegado (ri) nestas coisas de exercícios.

Pesquisadora: Mas você não era dispensado da aula de educação física porque alguns alunos cegos são dispensados. Você não era?

Entrevistado: Eu fazia. E gostava. Tinha um professor lá, o Casagrande que falava: olha você não vai sair correndo pra cá e pra lá, fazer basquete, mas faz um exercício aqui com a bola, exercício mais maneiro. E eu fazia. Eu ainda enxergava um pouco, dava pra pegar a bola. Eu gostava.

Pesquisadora: Qual foi sua maior dificuldade em termos de educação? Não só de integração? Qual foi a maior dificuldade da pessoa cega quando ela está estudando com o vidente? Que o senhor sentiu na pele?

Entrevistado: Ahhh maior dificuldade? Puxa não sei te precisar qual é a maior. (fica pensativo). Acho que a grande dificuldade assim era de ter acesso a mais informações, mais coisas. A gente não tinha a não ser. A gente tinha livros didáticos que valiam para vários anos. Então tinha livro de história, por exemplo, que você usava na primeira série, na segunda série, em braille, e era a Fundação Dorina Nowill que fazia pra gente. Antiga Fundação para o Livro do Cego no Brasil que depois mudou para Fundação Dorina Nowill. Então eles faziam distribuição gratuita e a gente tinha estes livros. Tinha livros paradidáticos, infantis, com desenhos. Eles preparavam vários livros para a gente.

Pesquisadora: Mas mesmo assim você sentia que as vezes faltava acesso?

Entrevistado: Ah faltava. Alguma coisa faltava, alguma coisa mais assim que você pudesse entender mais a matéria, sabe? Agora por exemplo tem internet então qualquer coisa que você sente dificuldade você vai lá entra no site, no Google, tem tudo. E na época não tinha nada disso daí. A gente tinha assim o restrito das aulas e dos livros didáticos.

Pesquisadora: E como era a prova? No Caetano como eles aplicavam a prova para quem era cego?

Entrevistado: É a prova era comum. Como para as outras pessoas.

Pesquisadora: Mas quem aplicava a prova?

Entrevistado: O professor da classe

Pesquisadora: E aí quem corrigia? Você fazia no Braille né?

Entrevistado: Fazia no Braille e levava na sala de transcrição e a professora transcrevia e passava para o outro professor fazer a correção

Pesquisadora: Ah entendi. E você era um bom aluno?

Entrevistado: Depende da matéria (ria) Matemática eu nunca fui muito bem. Agora português eu sou, eu fui muito bom aluno. Até hoje eu aprendi coisas que sinceramente muita gente hoje sai da faculdade e não sabe o que eu aprendi naquela época. Mas é verdade, eu escrevo bem, línguas eu gosto. Estudei latim durante 4 anos, quarta série, primeiro, segundo, terceiro. Eu gostava muito de geografia, ciências eu gostava bastante também. A parte da 8 série, agora é sétima né? No ginásio. Aquela parte de anatomia, estudo do corpo, experiências que a gente fazia. Era legal. Eu gostava bastante. Então essa parte eu gosto. Agora física e química eu vou te contar um negócio. Pra mim. Por isso que eu escolhi o Clássico, porque era só tinha humanas. Eu me livre. Eu não tinha facilidade com isso.

Pesquisadora: E o que facilitou o ensino, o que você acha que te ajudou estando numa escola regular?

Entrevistado: Acho que a colaboração dos colegas ajudou bastante, principalmente no ginásio viu. No primário a turma ainda, tinha alguns assim pessoas voluntárias e tal, mas no ginásio a gente tinha muita participação da turminha dos amigos, a gente tinha uma turma boa de amigos. De cegos, não cegos entendeu, a gente tinha sempre algum amigo assim. Quantas vezes que eu saí do Caetano de Campos e ia lá nas redondezas do colégio, lá na Barão de Itapetininga, na 24 de Maio. Eu ia nos consulados pegar material para saber, no Consulado do Peru, da Colômbia.

Pesquisadora: Para quê?

Entrevistado: Para a gente fazer pesquisa sobre estes consulados. Eu tinha um amigo meu que gostava muito destas pesquisas e a gente fazia estas pesquisas. Eu gostava destas coisas, teve uma época que eu tinha um monte de prospectos. E aí a gente estudava estas coisas aí

Pesquisadora: Me explica uma coisa. Você me disse que acha o Braille fundamental. Sem o Braille não daria para estudar numa escola regular?

Entrevistado: Não, não eu não acho que sou tão radical assim. Acho que dá para você estudar, só que é o seguinte você vai estudar. Você pega um texto sem nunca ter lido, você ouve as palavras e vai saber como é a grafia. Você vai ter que aprender, assim, éee, porque alguns softwares de computador que te dão letra por letra, como escreve aquilo. Mas, eu fui aprendendo (para e pensa) engraçado o sistema de aprendizado, de aprendizagem do ser humano é muito engraçado. Ele não acontece assim do nada. Tem um certo momento que dá um boom que você consegue ehheh formatar aquilo na sua cabeça e de repente você consegue fazer frase, fazer palavras, períodos. É uma coisa. Você vai começar com aquela cartilha B A = ba, B E = be

Pesquisadora: Mas o que você aprendeu primeiro? Antes de você aprender o Braille você chegou a aprender as letras já que você tinha uma pouco de visão?

Entrevistado: É, mas eu aprendi em Braille, tudo Braille, Tinha cartilha em Braille.

Pesquisadora: Mas na sua escola só tinha pessoas cegas, qual a diferença?

Entrevistado: Mas nessa época eu ainda era muito pequeno. Eu estava começando a juntar as palavras. Como é que eu posso te dizer (fica pensativo). É uma coisa assim mais, acho que vai acontecendo meio empírica. Pelo menos naquela época. Agora tem várias formas com ícones, ouvindo palavras. Então tudo isso vai acontecendo de forma natural, mas de uma forma normal de desenvolvimento. Eu não sei te dizer exatamente, é uma coisa difícil. O aprendizado é uma coisa muito difícil.

Pesquisadora: Mas você acha que ficou mais difícil pela cegueira. Sua dificuldade foi por causa da cegueira?

Entrevistado: Não, eu acho que cada ser humano tem sua particularidade. Sua forma de lidar no dia-a-dia e como lidar com isso no seu cérebro. Depende muito de cada um mesmo, na verdade. Mesmo entre cegos. Tem cegos que são mais aptos. Tem cegos que são menos aptos, tem cegos que são mais desenvolvidos, tem outros que são menos. Então, tudo isso depende muito de trabalhar mesmo dentro dos diferentes trabalhar as diferenças. Porque cada caso é realmente um caso. Você não pode achar que todo cego é normal, assim que todo cego é dependente, que todo cego tem obrigação ou deveria saber isso ou aquilo. Depende muito do histórico da vida dele, das experiências que ele vivenciou, das coisas que ele cada ser humano é um universo, na verdade. Então você coloca suas vivências em função daquilo que você precisa para sua sobrevivência, para o teu lidar no dia-a-dia. É mais ou menos isso.

Pesquisadora: Como você chegou no Caetano de Campos? Você me contou que seus pais eram primos.

Entrevistado: Meu pai era pedreiro, minha mãe era doméstica. Ela trabalhava em casa de família. Na verdade, meus pais são do interior, de Matão. Quando eles vieram pra São Paulo. Meus pais moraram durante 5 anos numa casa, meu pai trabalhava fora e minha mãe era doméstica nessa casa. Aí depois de 5 anos eu nasci. Eu sou o mais velho. Depois de um tempo 7 meses eu mudei para Vila Nova Conceição. Meu pai tinha construído uma casa lá e minha mãe parou de trabalhar na casa desta senhora. Parou entre aspas porque as vezes ela ia lá trabalhar com ela e tal. E aí um dia ela trabalhando na outra casa de uma pessoa que tinha relacionamento com o pessoal do Caetano de Campos.

Pesquisadora: Alguém com dinheiro?

Entrevistado: Sim, porque no Caetano de Campos era muito difícil você entrar ehhh era uma escola público, mas engraçado porque era uma escola pública (riu). É mais ou menos como a USP hoje. Só quem tem dinheiro estudava lá. Então por interferência desta senhora minha mãe sempre teve presença de achar que os filhos dela não estudariam em escola especializada ou só para cegos.

Pesquisadora: Ela não queria? Por quê?

Entrevistado: Não. Ela acha que a gente não ia desenvolver legal. Achava que a gente convivendo mais em sociedade, mais com outras pessoas a nossa vida seria mais... a gente conseguiria se virar melhor na vida. E eu acho que ela tinha razão.

Pesquisadora: E esta senhora que conseguiu a vaga para você e suas irmãs?

Entrevistado: Isso, ela conseguiu vaga pra gente e eu e minhas irmãs nos formamos no Caetano de Campos. Todos.

Pesquisadora: Você sente que o Caetano era uma escola elitista?

Entrevistado: Era sim. Era elitista sim. Uma grande parte que era cheio da grana e tinha os (riu) Zé. Que era da Caixa e tal. Era nível social diferente, mas

nada a ver com a cegueira. Eu era da caixa escolar, quer dizer. É o que hoje tem as escolas que a prefeitura dá todo o material, dá lanche. Naquela época eu tinha isso.

Pesquisadora: Mas era só você que era da Caixa?

Entrevistado: Não, tinha mais. Tinha gente que enxergava que também era da Caixa.

Pesquisadora: Você sentia essa diferença do nível social? Alguns especialistas dizem que a questão não está na deficiência, mas na questão social. Porque tem cegos que antigamente era muito comum o cego que vendia vassoura na rua ou que era pedinte. E historicamente vemos muitas pessoas cegas que não ficaram no assistencialismo.

Entrevistado: Eu não quis, por exemplo. A gente tem que ver dois aspectos: o aspecto do nível social. Eu acho que o nível social é uma coisa, é algo cultural na nossa civilização brasileira, no nosso mundo. A questão social tá cada vez mais latente isso. Eu sinto isso. É uma pequena minoria que detém o poder em detrimento de uma maioria que passa por necessidades absurdas. Então é muito comum você ouvir o cara é de riba, esse fulano é do Capão. Então o problema social brasileiro é muito gritante. E naquele tempo a gente tinha a situação que era o seguinte: Ah eu tenho dinheiro eu tenho o poder. Se vira aí e fica quieto. Mesmo assim a gente tentava sair fora.

Pesquisadora: Mas no Caetano no dia-a-dia. Como era na sala de aula?

Entrevistado: Na sala de aula isso assim. Ah tem umas coisas do tipo os colegas falando: ontem eu fui não sei onde, comi não sei o que. Você já conseguia perceber (riso mais nervoso). Eu comi sanduíche de mortadela.

Pesquisadora: Mas a sala de aula tinha 30 alunos.

Entrevistado: Mas este aspecto de nível social não era uma coisa muito gritante. Tanto que tem vários políticos e jornalistas que foram do Realí Junior. Então tinha aquela elite mesmo. Então tinha coisa que você podia fazer junto e outras coisas que não porque sua condição financeira não permitia. Na sala de aula não tinha. Eu nunca tive esta frustração por estar numa sala de aula com não cegos.

Pesquisadora: Nunca?

Entrevistado: Não.

Pesquisadora: Você nunca se arrependeu de ter ficado numa sala regular?

Entrevistado: Eu não. Muito pelo contrário eu até agradeço. Acho que foi um passo pra mim muito importante na minha vida profissional como bibliotecário, como músico. Foi muito legal eu acho que abriu muito. Porque assim, me deu muita independência. Eu saía muito. Antes de trabalhar na biblioteca e minha irmã falecer eu saía pela noite. Eu ia procurar trabalho pela noite, cantando, tocando. A gente chegava nas casas noturnas e perguntava: Podemos dar

uma canja aí? Acho que isso deu muita independência. Eu sinto que isso colaborou. Agora não é só isso. Você tem que ter dentro de você o desejo de você partir para alguma coisa. Se você não tiver esta disponibilidade, essa vontade de fazer algo você não consegue, entendeu? Você fica acomodado, numa situação, tal...

Pesquisadora: Mas os seus pais te incentivavam? Você fala muito da sua mãe. E seu pai?

Entrevistado: Meu pai infelizmente era alcoólatra. Ele foi muito ausente na educação da gente. Minha mãe foi a que segurou a peteca o tempo inteiro. Depois ela foi trabalhar na secretaria de educação.

Pesquisadora: Ah é, o que ela fazia?

Entrevistado: Ela trabalhava. Ela levava correspondência entre as sessões.

Pesquisadora: Mas por quê na secretaria da educação?

Entrevistado: Porque ela tinha uma, uma coisa que era o seguinte (riu). Um dia ela pegou minha irmã do meio, que faleceu, ela tava numa situação tão difícil de grana que ela foi lá no Palácio dos Campos Elíseos e falou (começa a rir): Eu quero falar com o Ademar de Barros.

Pesquisadora: A sua mãe fez isso?

Entrevistado: Aí a mulher falou assim, a recepcionista: ah mas ele não tá aí, coisa e tal. Ela falou olha ele ali! Tá descendo a escada. E chegou perto dele e falou: Minha situação é assim, assim. Tenho 3 filhos cegos e eu queria um trabalho para poder sustentar meus filhos. Meu pai ganhava muito pouco e bebia muito. Então ele falou: a gente pode dar uma ajuda pra senhora, uma assistência social. Aí minha mãe responde: Não, eu quero um trabalho, eu não quero esmola, eu quero trabalho! Aí foi indo ele viu que ela tava naquela coisa e tal e deu uma indicação pra ela ir na secretaria da educação e ela foi trabalhar lá

Pesquisadora: Quantos anos você tinha nessa época?

Entrevistado: Eu era bem pequeno (risos). Devia ter uns 10 anos.

Pesquisadora: Ela que conta esta história, você não estava junto?

Entrevistado: Não, eu não tava junto.

Pesquisadora: Sensacional essa história.

Entrevistado: Essa história é muito legal porque minha mãe era muito ousada. Ela tinha só o primário, sabia? Ela era muito atirada, uma ariana impossível. Ela não deixava a peteca cair não. Imagina ela trazia a gente da Vila Nova Conceição para o Caetano de Campos. A gente pegava ônibus, descia no ponto da Nove de Julho, andava até a praça da República. Ela voltava para casa e depois vinha buscar a gente de novo com os três. Eu me lembro de uma vez que a gente tava indo para casa e ela falou: lh, o ônibus dos três era

15 cruzeiros e ela só tinha 14. Nós paramos na porta do hotel Jaraguá e falou com o porteiro assim: O senhor pode me emprestar 1 cruzeiro? Amanhã eu devolvo. O cara emprestou né, não deve ter acreditado que ela ia devolver. No dia seguinte ela passou lá e devolveu.

Pesquisadora: O senhor acha que esse exemplo faz com que o senhor não tenha se acomodado?

Entrevistado: Eu acho, ela nunca deixou. Para aprender a arrumar o sapato ela falava várias vezes: faz de novo! Até a gente aprender.

Pesquisadora: O que a sua irmã que está viva faz?

Entrevistado: A minha irmã é massoterapeuta. Minha irmã fez Letras Inglês, mas ela nunca atuou na área. Ela trabalhou como Música e depois fez o curso. Eu paguei este curso para ela. Daí em diante ela deslanchou. Ela faz reflexologia. Nós fizemos este curso juntos.

Pesquisadora: Na sua época não tinha tanta tecnologia como tem hoje. Hoje tem mais. O quanto isso ajuda a vida do deficiente visual? Você acha melhor chamar de deficiente visual ou de cego?

Entrevistado: Pra mim tanto faz (ele ri). Eu não enxergo mesmo. Não tenho visão nenhuma.

Pesquisadora: Voltando para a tecnologia, como eu falei para o senhor eu também vou entrevistar um jovem que estudou com pessoas não cegas, mas agora nos anos 2000. Eu queria entender, o senhor não tinha tecnologia como ele tem agora. Você tinha a professora da sala de apoio e intuição. É isso?

Entrevistado: É, é muito da intuição. É verdade.

Pesquisadora: O senhor acredita que se não fosse numa sala de aula da Caetano de Campos, se fosse numa sala de aula com 40 alunos e vários deficientes visuais seria mais difícil?

Entrevistado: Se não fosse esta escola? Tinha naquela época o Alexandre de Gusmão que também tinha cegos com não cegos. Acho que este é o nome.

Pesquisadora: Você acha que se tiver mais de uma pessoa cega na sala inviabiliza?

Entrevistado: Acho que não, agora com outras deficiências eu acho que dá para conviver, mas cada um tem sua maneira, sua forma de aprender. O Down tem um jeito.

Pesquisadora: O senhor chegou a estudar com pessoas que tinham outras deficiências, fora a cegueira?

Entrevistado: Engraçado porque naquela época parecia que tinha umas pessoas estranhas, mas você não sabia definir. Hoje tem muitos estudos, tem síndrome de tudo qualquer jeito. Naquele tempo você não sabia se era síndrome, não sei te definir. Eu sei que convivi com deficientes visuais. Era um

reduto de deficientes e minha mãe não quis pra gente não. Eu fiquei nesta escola só por um ano quando eu tinha 5 anos.

Pesquisadora: Você acha que você no primário era o que tinha mais dificuldade para aprender dentro da sala de aula?

Entrevistado: É muito individual isso. A minha dificuldade é por causa da minha história, porque eu não enxergava. Para relacionar os elementos eu usava muito meu sexto sentido, audição. Pra mim não dá para estabelecer que eu tinha mais dificuldade do que os outros. Eu acho que não. As dificuldades eram as mesmas de acordo com o nível evolutivo de cada um acho. Acho, sabe? Nível de evolução espiritual, mental. Porque além dos fatores externos cada um de nós temos a coisa de você mostrar os elementos que você tem dentro de você para lidar com isso. Realmente é muito individual isso. É bem individual.

Pesquisadora: OK obrigada.

-----FIM-----

SEGUNDA ENTREVISTA

A segunda entrevista feita em outubro de 2019 (na lanchonete do Centro Cultural Vergueiro, em São Paulo). Local escolhido pelo entrevistado por ser de fácil acesso para o indivíduo que passou toda a sua trajetória profissional trabalhando na Biblioteca do Centro Cultural.

Entrevista com o indivíduo número 1 – Reinaldo

Tem atualmente 70 anos. Estudou do primário até o clássico (1958-1970) no colégio estadual Caetano de Campos, considerado uma referência educacional naquele período. Conseguiu se matricular no Caetano graças à influência da patroa da mãe (que era doméstica) e que tinha contatos com pessoas com mais dinheiro e conhecimento no governo do estado conseguindo matricular ele e suas duas irmãs cegas no mesmo colégio. No período do Caetano sempre conviveu com estudantes videntes, em sua grande maioria. Havia poucos estudantes cegos, em geral em cada sala apenas um estudante cego. Os professores de sala de aula não sabiam Braille e ditavam o que estava na lousa. Havia sala de apoio para as pessoas com deficiência e nesta sala a professora era vidente e escrevia em Braille.

Atualmente mora no bairro do Campo Belo. É casado e pai de dois filhos. A esposa é vidente e os filhos e netos não têm deficiência visual. O entrevistado perdeu a visão totalmente aos 15 anos, enxergava um pouco, mas não o suficiente para ver a lousa. Aprendeu Braille para a alfabetização em uma escola especial para cegos, único momento em que estudou apenas com pessoas com deficiência, e usou o Braille durante o período escolar. A trajetória escolar dele foi toda em escolas regulares junto com videntes. A única

exceção foi quando criança ele aprendeu o Braille em uma instituição para cegos.

Os pais são primos em primeiro grau. Eles moravam no interior de São Paulo e depois de casados vieram para a capital paulista. Ambos concluíram apenas o ensino primário na escola. O pai é descrito como alcoólatra e ausente na educação dos filhos. A mãe é destacada o tempo todo não apenas como o ponto de apoio, mas incentivadora da independência dos filhos com cegueira. A mãe era doméstica e depois trabalhou como auxiliar na secretaria de educação do governo de São Paulo. Há um episódio, descrito durante a entrevista, em que a mãe vai até a sede do governo (no período Adhemar de Barros) para pedir ajuda e consegue encontrar o próprio governador. Ao ouvir de uma senhora que os três filhos eram cegos lhe promete ajuda financeira. Ela recusa e diz que precisa de um emprego melhor do que trabalhar como doméstica em casa de família. Assim, consegue um cargo como auxiliar dentro da secretaria estadual da educação. O pai foi pedreiro toda a vida.

O entrevistado tem duas irmãs com a mesma deficiência: glaucoma congênito. Ele é o filho mais velho. As duas irmãs que tiveram a mesma doença também ficaram completamente cegas. Uma das irmãs faleceu com 22 anos e perdeu totalmente a visão aos 18. A irmã caçula, que hoje é massoterapeuta, perdeu a visão aos 10 anos. Ambas estudaram no Caetano de Campos. A irmã caçula, assim como o entrevistado também cursou faculdade.

No ensino superior prestou comunicação na Universidade de São Paulo, mas não passou. Ele começou o curso de Letras/Francês na PUC de SP, mas com a morte de uma das irmãs ele desistiu no segundo ano da faculdade e acabou migrando para o emprego dela como bibliotecário. Ele foi convidado pela chefe da irmã a assumir o cargo dela. Entrou na faculdade e se formou na faculdade de Biblioteconomia e atualmente está aposentado. Fez toda a sua trajetória profissional na biblioteca Louis Braille no Centro Cultural São Paulo onde criou o grupo que gravava livros para cegos.

Também é músico, aliás, a música é uma de suas grandes paixões. Tocou acordeom desde pequeno. A família da mãe tinha uma trajetória musical. Ele se apresentou em programas de televisão. Quando adolescente tocava em bares pela noite. Atualmente ele, juntamente com a irmã, tem uma banda e se apresentam na noite paulistana.

1) Qual sua relação com a música?

Minha relação com a música é desde pequeno. Eu comecei a aprender instrumento, que na verdade não é o meu instrumento atual, mas naquela época eu aprendi a tocar acordeom. E toco até hoje. E eu comecei porque sempre gostei de música e tal e a minha mãe percebeu que eu tinha queda para a música então ela me deu esta oportunidade. Eu tinha uma professora que ia em casa me dar aula.

2) Com quantos anos?

Eu tinha uns 6, 7 anos. Meu acordeom era bem pequenininho. Meu avô materno tocava trombone e tinha um tio que tocava trompete. Tudo por parte de mãe. Tinha um tio que tocava percussão. Eles tinham uma banda que tocava no interior de São Paulo. Pesquisadora interrompe: Você lembra de ouvir eles tocando? Claro, eu fui assistir vários ensaios com a banda. Pesquisadora interrompe: E foi isso que fez o senhor querer tocar? Na verdade, eu já tinha essa, essa, essa tendência musical desde pequeno. Desde que eu me conheço por gente eu gosto de música, eu queria aprender alguma coisa. Eu peguei o acordeom porque eu gostava do som. Depois eu ganhei um acordeom maior quando eu tinha uns 12 anos aí eu participei de um programa de calouros da TV Record em 1959, chamado Gincana de Bom. Tenho um troféu que eu ganhei nesta apresentação. Eu tinha 10 anos naquela época. E depois me apresentei de novo em 1964, ganhei medalha de programa de calouros. Eu tocava sozinho. Aí foi um negócio muito legal. Foi um dos primórdios do VT. O pessoal gravava num dia e repetia no final de semana. Naquela época eu ainda tinha um pouquinho de visão então foi a última vez que eu consegui me ver tocando.

3) O senhor tem o que mesmo na visão?

Eu nasci com glaucoma congênito. Eu tinha um pouco de visão até o início da adolescência. As letras de jornal, em tamanho garrafal eu ainda conseguia ler sim, dá para ver fotos de jornal, ainda jogava bola. Eu perdi a visão totalmente gradativamente. Mas por volta de uns 15, 16 anos eu perdi de vez. Veio uma nuvem, meus olhos foram perdendo a visão e em menos de um ano sumiu. Era previsível pelos médicos da época que eu ia perder a visão e não tinha como porque atingiu o nervo óptico. Eu sabia que eu ia perder a visão. Minha mãe me levou em um monte de médicos.

4) Quando o senhor ainda tinha visão o senhor andava com bengala? Eu comecei a usar a bengala no final do ginásio e início do clássico. Até então eu ia para a escola com a minha mãe, de braço dado.

5) Com a pouca visão o senhor enxergava a lousa?

Enxergava a lousa, mas não o que estava escrito. Eu conseguia ver a professora, mas não as letras.

6) O senhor então aprendeu pela oralidade?

O aprendizado na verdade foi sempre pelo Braille. Eu aprendi o Braille antes de entrar no Caetano de Campos eu frequentei uma escolinha que era de alfabetização, especializada em ensino de Braille, só para cegos. Aí eu aprendi as letras num aparelho chamado alfabetizador. Tinha uns quadradinhos de madeira cuja base maior ficava na vertical e ele tinha seis furos em cada quadradinho. E estes quadrados eram em alto relevo. Imagina uma madeira e uns quadrados mais acima. E cada quadrado tinha seis orifícios e a gente encaixava o pino de acordo com

a letra. Depois passei pela reglete que você escrevia da direita para esquerda e na leitura você invertia o papel.

- 7) Para o senhor ser alfabetizado o senhor primeiro aprendeu o Braille. Aí no Caetano de Campos você levava uma máquina. Como era?

Eu nunca usei máquina, na verdade, as máquinas começaram a aparecer bem mais tarde. Eu entrei em 58 no primário no Caetano de Campos e fiquei até 70. As máquinas começaram a surgir mais no final deste período. Algumas pessoas que tinha maior poder aquisitivo podiam comprar estas máquinas que eram da Perkins, nos Estados Unidos. Eram máquinas caras. Alguns tinham estas máquinas, mas na própria sala de apoio que tinha na Caetano de Campos tinham algumas máquinas. Um de origem sueca outras da Perkins também. Assim acho que tinha umas duas máquinas.

- 8) Mas, e na sala de aula como o senhor fazia?

Na sala de aula só com a reglete. Ponto a ponto e mandando ver (ri bastante). Pesquisadora interrompe: O senhor dependia da oralidade dos professores? Ah, sempre a gente depende né! Acho que isso independe de ter visão ou não. A oralidade é necessária para toda a educação a comunicação tem que ser muito bem-feita.

- 9) Seus colegas ajudavam? As professoras pediam para seus colegas lerem alguma coisa pra você?

Não, não. Não tinha essa coisa. O pessoal era bem voluntário. Nada colocado pelos professores. Eu tinha colegas com quem eu me relacionava e quando eu tinha dificuldade eu olhava pra trás e falava: “o fulano não estou entendendo, dita pra mim aí o que tá na lousa”.

- 10) Mas a professora nunca falou para seus colegas te ajudarem?

Não todas, mas algumas falavam: “ajuda ele a entender”, alguns, mas não eram todos os professores.

- 11) Vamos voltar ao primário. O senhor lembra quem eram os seus principais amigos?

Eu tinha amigos da escola, mas agora os nomes eu não lembro exatamente.

- 12) Pesquisadora interrompe: Mas do primeiro para o segundo ano eram os mesmos. O senhor foi mantendo os mesmos amigos ou foi mudando conforme os anos escolares?

Não, alguns a gente passava juntos, outros a gente ia conhecendo depois. Normalmente a gente seguia uma classe mais ou menos junto. Isso não era rigoroso. Eu lembro que tinha gente que passava comigo para o segundo ano.

- 13) Falando em tarefas da escola. Teve alguma vez que o senhor pensou: ah sou cego não preciso fazer a lição?

Não, isso não.

- 14) Sua mãe dava uma suavizada por conta da sua cegueira?

Não, minha mãe sempre esteve muito junto comigo nas tarefas. Ela sempre foi muito presente.

- 15) Ela lia os livros para o senhor? Naquela época tinha livros adaptados? Tinha alguns da Dorina Nowill. Não era muita coisa, mas tinha.

- 16) E os livros que não eram adaptados a sua mãe tinha que ler? Como é que era?

Algumas coisas ela lia pra mim, mas ela não tinha tanta cultura. Minha mãe estudou até o quarto ano primário, mas ela gostava muito de ler. Ela lia jornal, ela me ensinou o alfabeto em tinta, ela que me ensinou. Eu escrevia meu nome, estas coisas. Aprendi pelo movimento.

- 17) Quando você nasceu?

Eu nasci no hospital Matarazzo na Bela Vista, era o Einstein daquela época (ele para e dá risada). Minha mãe era empregada doméstica e ela trabalhava numa casa em que ela morava na Alameda Jau, uma travessa da avenida Brigadeiro. Eu sou o filho mais velho e aos 7 meses eu fui morar na Vila Nova Conceição porque meu pai tinha acabado de construir a casa. Eu morei nesta época e depois fui para a nossa casa onde morei por 45 anos.

- 18) O senhor mudou quando?

Eu mudei em maio de 1994 para o Campo Belo.

- 19) O senhor quando casou ficou na casa dos seus pais?

Fiquei. Tinha uma edícula nos fundos da casa. Para começar a vida que estava difícil, eu e minha esposa estávamos em uma dificuldade financeira muito grande. Minha esposa era de família muito pobre. Nós dois juntamos a nossa pobreza e fomos morar juntos e viver felizes.

Vila Nova Conceição é um bairro bem conceituado. Naquela época não era. Era bairro de periferia. Minha rua era sem asfalto quando eu era pequeno. Eu me lembro da companhia fazendo asfalto na rua. Era uma rua com muitas chácaras. Era distante do Centro, apesar de que tinha o bonde que fazia a ligação. Depois começaram a aparecer linhas de ônibus.

- 20) Sua mãe era empregada doméstica e o senhor nasceu no hospital Matarazzo?

Minha mãe trabalhava na casa de uma senhora inglesa, professora do colégio Dante Alighieri. Ela chamava dona Henriqueta. E aí minha mãe trabalhava lá. Eu tive assim o atendimento que eu precisava na minha

vida inicial, bem legal. Esta senhora que providenciou para a minha mãe dar à luz no hospital Matarazzo.

21) Qual a escolaridade dos seus pais?

Minha mãe estudou até a quarta série e era empregada doméstica. Meu pai era pedreiro. Ele estudou até o segundo ano primário. Eles são primos de primeiro grau. Eram do interior de São Paulo. Minha mãe veio de uma cidade chamada Dobrada, perto de Araraquara. E o meu pai nasceu em Santa Ernestina que é perto de lá. Eles vieram pra cá em São Paulo se casaram.

22) O senhor casou com quantos anos?

Eu casei em 79 e tinha 30 anos. Morei com meus pais.

23) O senhor disse que nunca ficou de castigo por não fazer tarefa. Sua mãe te cobrava?

Minha mãe sempre estava atenta com as minhas, as minhas lições.

24) E as notas, o senhor lembra?

Eu não era assim um excelente aluno. Eu sempre fui um aluno médio.

25) Na escola o senhor ficava em recuperação?

Eu fiquei uma vez de segunda época e não passei. Acabei repetindo a quarta série por causa da matemática.

26) Por que você repetiu? Foi a matemática?

Na verdade a matemática foi um tropeço na vida. A parte mais difícil era de coordenadas cartesianas, equação de segundo grau. Era chatinho de fazer. Pra mim era e eu tinha muita paciência como tenho para a música que é super matemática porque tem compasso e divisão. Mas a matemática muito racional eu não me dava bem. Eu preferia Humanas.

27) Mas nas aulas de matemática como era no Caetano? O senhor tinha a aula tradicional e depois tinha que ir para a sala de apoio? Algumas coisas eu precisava da sala de apoio, onde tinha desenhos, principalmente na parte de geometria. Essa parte eu precisava bem destacada. A professora da sala de apoio fazia estes desenhos em alto relevo e explicava o que a professora estava pedindo. Se não dava para fazer o desenho no dia da prova nós fazíamos uma chamada oral, por exemplo.

28) O senhor fez muita chamada oral no lugar das provas?

Algumas vezes. Isso era hábito na época. Latim tinha chamada oral.

29) Latim tinha livro em Braille?

Eu nem lembro. Eu ia escutando e o que eu tinha dificuldade de saber como escrevia eu perguntava para o colega que estava do meu lado. Sempre a gente recorria aos amigos, aos colegas da escola. Eu gostava de Latim.

30) Como faz o latim na reglete?

Não tem muita dificuldade. São poucos símbolos. O Latim não é muito difícil. Acredito que deve ser mais difícil japonês, chinês, que são mais pictóricas.

31) O senhor fazia aula de educação física?

Eu fazia. Eu lembro que eu jogava alguma coisa de basquete, mas nunca fui muito chegado. Eu ainda enxergava um pouco, fazia alongamento, mas nunca fui de esportes. Eu gostava de andar de bicicleta. Eu ando até hoje. Vai alguém sentado na garupa. Futuramente eles vão fazer um guia eletrônico, eu espero, (ri bastante).

32) O senhor lembra na infância quais as brincadeiras que o senhor mais gostava de fazer?

Eu gostava de rodar peão, fazer carrinho de rolimã. Pegava tábua nas construções vizinhas. Minha rua tinha pouco movimento quando eu era criança, logo depois de asfaltar, e a gente decorava o caminho.

33) Qual foi a importância do Braille para o seu aprendizado na escola?

Total porque o Braille é o recurso que a gente tem para acesso a qualquer tipo de estudo. Até então. Naquela época. Hoje em dia não precisa tanto porque a internet ajudou bastante. Eu acho importante ler em Braille porque aí você aprende a escrever. Eu li bastante na minha vida. Trabalhei em biblioteca então eu li bastante na minha vida.

34) Tudo em Braille, mas a sua família não quis colocar numa escola especial?

Minha mãe não quis. Ela achava que era muito segregacionista. Ela falava vocês têm que aprender a se comunicar com todo mundo, seja cego ou não cego. Minha mãe tinha uma visão muito legal das coisas, uma percepção muito bacana.

35) O senhor acha que ela estava certa. Por quê?

Eu acho porque você cria uma certa, vamos dizer assim, uma forma de vida pouco fora da realidade. Quando você estuda em escola especial, só com cego, você sai culturalmente pronto para o mercado, mas para outras possibilidades você não sai integrado com a sociedade. Você começa a achar que as pessoas te subestimam porque você é cego. Quando você está integrado não tem nada disso.

36) Mas não é mais difícil o aprendizado junto com os videntes, em uma sala regular, com professores que não sabem o Braille?

Eu não achei viu. Eu achei uma experiência muito legal, muito boa. Eu não me arrependo não.

37) E a sala de apoio foi fundamental?

Sim, sem dúvida. Em todas as matérias. Às vezes tinha um capítulo do livro que você não tinha xerox, você ia na sala de apoio e pedia para a professora da sala de apoio passar para o Braille. Matemática, física e química pra mim era um terror. E na sala de apoio as professoras ajudavam. Tabela periódica, pra que?

38) Na idade escolar o que foi mais importante no seu aprendizado?

Então não é uma coisa só que é importante tudo é importante. Você está numa escola que é comum, você está numa escola normal. Tem uma sala de apoio para te ajudar. Eu acho que tudo é importante. Por isso que é importante você estar em uma escola que não é segregada, numa escola que é inclusiva é muito mais legal, eu acho. Eu acho que a escola que tem surdos, paraplégicos.

39) No Caetano você era o único deficiente visual?

Sim, só no Clássico que tinha uma sala só e colocaram eu e mais dois deficientes visuais: minha irmã e uma amiga, a Sandra.

40) Era mais difícil quando eram três deficientes visuais na sala?

Não era não porque cada um ia procurar o jeito de aprender. A gente se ajudava muito. A gente criou uma amizade. Até hoje tenho amizade com a Sandra.

41) Os seus amigos na escola eram cegos ou não cegos?

Eu tinha os dois. Colegas que eram de outras salas. Tenho um amigo daquela época que até hoje é meu amigo. Nós tocamos juntos, na noite. Eu o conheci no Caetano. Ele é cego, advogado, se formou pela USP. A gente se conhecia porque se encontrava na sala de apoio. A sala de apoio era o "point", realmente era.

42) Dos videntes o senhor tinha amigos?

Eles iam até a sala de apoio com a gente. Brincavam com a gente. O Paulo Roberto enxergava. A gente saía eu, o Paulo e o Claudio. O Paulo lia umas coisas pra gente. Por isso que eu te falo que não acho que o cego deve conviver só com cego e o surdo só com surdo. Eu não acho. Eu acho que tem que ter esta interação. Eu acho que favorece no dia a dia.

43) Naquela época que o senhor estava no primário não existia uma política de inclusão.

O Caetano de Campos era um dos poucos colégios. Eu lembro também do Alexandre de Gusmão que tinham salas de recursos. Eram pouquíssimas as escolas. O Caetano já incluía a gente.

44) Mas não havia a lei

Foi fruto de alguns iluminados que vieram antes. A Dorina Nowill é um exemplo. Ela dava aula para as Normalistas videntes e não videntes, para dar a formação de como ensinar para os cegos. Uma destas alunas acabou me dando aula na sala de apoio. Eu tinha uma professora chamada Maria José. Era uma professora espetacular. Ela enxergava, ela dava todo o apoio, se você precisasse de um apoio, um desenho para entender algo ela era incrível. Muito criativa.

45) Seus professores no geral no Caetano de Campos não tinham formação em Braille?

Não, só os professores da sala de apoio. Eles é que transcreviam as provas dadas pelos professores. A gente fazia a prova na classe em Braille e entregava para a professora da classe. Ela dava a prova para a professora da sala de apoio que ia lá e ia escrevendo ao lado e devolvia em tinta para a professora da sala de aula.

46) Quantos alunos tinham na sala de apoio?

Era muito rotativo, tinha gente que começava e depois ia pra outra escola. Na minha época, dos que eu lembro. Pesquisadora interrompe: mas o senhor ficava quanto tempo na sala de apoio? Eu ficava o tempo todo na sala de aula normal. Pesquisadora de novo: Mas o senhor nunca levantava e ia para a sala de apoio? Só se fosse algo muito raro que a professora da sala de aula não conseguisse me explicar na hora. Era raríssimo. Eu não levantava assim, só uma coisa ou outra.

47) Quanto tempo o senhor ficava na sala de apoio?

Depende. Pra atividade a gente não tinha tanta atividade. Que eu me lembre as questões eram resolvidas pontualmente: transcrição, dúvidas. Às vezes no intervalo ou depois da aula se eu tinha dúvida eu ia falar com ela.

48) Se não tiver a sala de apoio o senhor acha que é possível para o cego estudar junto com os videntes?

Naquela época eu acho difícil porque não tem os recursos que tem hoje como leitor de tela, você não tinha possibilidade de fazer um texto e enviar por computador. Acho que isso mudou muito. Agora não é tão necessário, mas naquela época era.

49) O senhor se lembra da sua mãe conversando com os professores e diretores falando sobre sua cegueira na sua escola? Eu não tinha isso não. Minha mãe era muito amiga da professora da

sala de apoio, da sala de recursos. Não tinha esse negócio de conversar com diretor.

50) Dentro da sala de aula existia uma preocupação de inclusão com os alunos?

Olha quem resolvia nossos problemas era a professora da sala de apoio. Ela que intermediava isso. Ela era a pessoa fundamental neste processo. Tinha uma professora de manhã e à tarde tinha outra professora na sala de apoio.

51) Qual a matéria que o senhor mais gostava e qual a menos gostava?

Português e Francês eu gostava. Não gostava de Matemática, Física e Química.

52) O senhor tinha acesso a livros em Braille naquela época? Como era?

Eram poucos os livros. O pessoal adotava um livro por anos. Pesquisadora interrompe: Mas o senhor não sentia falta de outros livros em Braille? Naquela época era mais limitado, mas hoje tudo a gente consegue pela internet. Hoje tem áudio book, ou baixa livros em áudio.

53) O senhor acha que ainda tem uma carência de livros em Braille?

Não dá nem para competir. Você consegue o áudio.

54) A maior dificuldade de aprendizagem que o senhor teve por conta de cegueira foi a falta de acesso a livros adaptados?

Foi uma das dificuldades né, (fica pensativo). As outras dificuldades são você ter a sua vida que não é igual de todo mundo. O seu ir e vir não é a mesma coisa. Até o ginásio minha mãe me levava e buscava na escola. Tinha a questão do aspecto psicológico.

55) O senhor acha que por ser mais falante isso ajudou no seu aprendizado?

Opa, claro. Eu falava para os colegas me ajuda aí.

56) As suas duas irmãs ambas são cegas né. Vocês faziam tarefa tudo junto?

Algumas coisas, mas não muito. Havia a diferença de idade.

57) A sua mãe se dividia com os três filhos?

Então eu era o mais velho e naquela época minha mãe tinha mais tempo, mas quando a minha irmã mais nova nasceu minha mãe tinha ido trabalhar na secretaria da educação então não tinha muito tempo.

58) O senhor me falou que sua mãe era doméstica e daí ela pulou para assistente na secretaria da educação como?

Ela foi até o palácio do governador pedir um emprego. E por incrível que pareça ela conseguiu encontrar o próprio governador (Adhemar de

Barros) e pediu um emprego. Quando ela explicou que tinha 3 filhos cegos ele quis ajudar e ela disse que se era para ajudar desse um emprego melhor pra ela.

59) Como os seus pais te ajudavam na escola?

Meu pai não ajudava em nada. Meu pai tinha o problema de alcoolismo. Ele era mais distante. Ele nunca nos ajudou na escola, mas ele não tinha muita noção. Ele trabalhou na roça. Já a minha mãe apesar de ter estudado só até a quarta série ela tinha muita vontade.

60) O senhor treina todo dia música?

Quase sempre. Eu toco com a minha irmã (a outra morreu durante o período em que ele estava terminando o ensino médio).

61) Sua irmã também fez faculdade?

Sim, ela fez Letras, mas hoje ela é massoterapeuta.

62) O senhor fez Letras também né?

Eu fiz Francês na PUC por dois anos, mas aí minha outra irmã faleceu, e aí minha mãe estava com muita dificuldade emocional, aí eu resolvi dar um tempo na Faculdade. Aí eu vim trabalhar na Biblioteca onde minha irmã que faleceu trabalhava. Logo em seguida a chefe dela me convidou para trabalhar no lugar dela. Aí eu fiz o curso de Biblioteconomia. Foram três anos de 1975 a 1977 na Faculdade de Sociologia e Política de São Paulo.

63) O senhor começou um sistema de gravação de livros aqui na Biblioteca voltada para pessoas com deficiência visual que fica no Centro Cultural Vergueiro? (a entrevista foi no café do Centro Cultural)

Eu, junto com um grupo de voluntários, comecei um trabalho de gravar os textos. O pessoal vinha e gravava um livro em fita cassete.

64) O senhor percebeu uma necessidade de informações mais rápidas para os cegos que iam à biblioteca, por isso o senhor criou este grupo para gravação?

Isso, a gente começou a gravar desde periódicos, revistas. Aí em 72 quando eu fui fazer faculdade de novo havia pouca informação. O pessoal vinha pedir ajuda, mas não tinha em Braille informações sobre política, atualidade, tinha que ser pelo rádio, mas não tinham jornais, revistas com análise mais aprofundada.

65) Qual foi a maior dificuldade educacional que a cegueira lhe trouxe?

Eu vou te contar uma coisa, eu não sei se é por mim, eu sempre me interessei pelas coisas. Desde pequeno eu ouvia muito rádio, eu sempre fui bem, como posso te dizer, eu sempre fui bem informado com os recursos da época, então eu não tive dificuldade de aprender, eu não senti que era pior.

66) Mas o senhor me disse que repetiu na quarta série por conta da matemática...

Isso é muito meu. Eu dei uma desleixada, não foi por causa da cegueira.

67) Com que idade o senhor entrou no Caetano de Campos?

Com 8 anos. Demorou um pouco para conseguir uma vaga no Caetano de Campo. Eu fiquei parado um ano esperando vaga. A senhora com quem minha mãe trabalhava falou para ela: “Por quê você não põe seu filho no Caetano de Campos? Eu vou te arrumar vaga lá”. E ela arrumou, mas demorou um pouquinho.

68) Suas duas irmãs tinham a mesma doença que o senhor?

Sim, os três filhos. E todos perderam a visão totalmente, em períodos diferentes, mas todos nós éramos cegos.

69) O senhor acredita que mudou a forma de pensar a educação para os cegos hoje?

Eu acho que muita coisa foi adaptada. Assim, por exemplo, a tecnologia a gente não pode fugir dela. Agora temos mais recursos, o aluno fica mais independente. Pesquisadora interrompe: Mas e os professores? Não sei (fica um pouco reticente), pra te dizer, a formação dos professores passa por uma crise tão grande né. Acho que a maioria dos professores não tem noção para lidar com qualquer tipo de deficiência. Existe uma política de inclusão que a meu ver, eu não sei, acho que é uma política imposta, não é algo que vai acontecendo por planejamento. Algumas escolas podem até ser, mas a maioria delas, principalmente as públicas, você coloca o deficiente lá na sala e fala para o professor: “Se vira”.

ANEXO II – ENTREVISTAS MARCELO

PRIMEIRA ENTREVISTA

Indivíduo 2 - Marcelo - Jovem de 25 anos que começou os estudos no início dos anos 2000

Esta primeira entrevista com Marcelo foi na lanchonete da faculdade Uniúfalo, a pedido do entrevistado, em fevereiro de 2019. Foi nesse local que a pesquisadora e o indivíduo se conheceram um ano antes nas aulas de espanhol. Segue abaixo a transcrição na íntegra:

Pesquisadora: Me conta sua história escolar. Como e quando você entrou na escola?

Entrevistado: Eu comecei com 9 meses na escola Viva, uma escola regular, em SP. Eu fui pra lá brincar no escorregador, escorregar na lama e tal. Eu comecei escola, escola mesmo no Dante Alighieri, no jardim (1999) e tinha uma professora excelente (a gente mantém contato até hoje). Mas, no final do ano quando eu não ia ficar mais com esta professora ou sei lá o que a escola convidou meus pais a entenderem que o colégio não tinha estrutura para me receber. Veja bem (risos). Trocaram Paris por SP (fala em tom de ironia), não falaram com estas palavras, mas foi isso que deram a entender. Eu não soube disso naquela época, obviamente, mas fiquei sabendo depois. Com 4 anos você não entende estas coisas. Depois eu entrei no Marista Arquidiocesano em 2000 na pré-escola. E eu fiquei lá até 2008. Foram 9 anos lá. Eu lembro até que algumas professoras minhas que aprenderam o Braille, naquela época eu só usava o Braille. Então teve professora, uma eu tenho certeza, as outras eu não tenho certeza que aprenderam Braille no Rio de Janeiro no instituto Benjamin Constant.

Pesquisadora: Elas aprenderam o Braille por sua causa?

Entrevistado: Sim, por minha causa. Elas tinham um aluno cego então tinham que saber. Eu não lembro muito da época, mas o que me marcou foi que elas aprenderam Braille, entendeu. O colégio comprou impressora Braille, a gente teve uma máquina, a gente usava aquela máquina Perkins para escrever em Braille. Eles compraram uma australiana acharam que ia me ajudar melhor, enfim.

Pesquisadora: Este custo foi repassado para os seus pais. Você sabe?

Entrevistado: Ai, ai (fica tentando lembrar). Eu diria que não. Eu assumo que

não

foi.

Pesquisadora: Mas você pagava a escola ou era bolsa?

Entrevistado: Eu pagava, sempre paguei.

Pesquisadora: Você era o único aluno cego em todas as escolas que estudou?

Entrevistado: Por muito tempo sim. No final do Arquidiocesano não mais.

Pesquisadora: O Arquidiocesano tem um histórico, você sabia? Eles têm uma série de histórias de inclusão a diferentes tipos de deficiência.

Entrevistado: Eles são. Olha eu vou te dizer: Eu nunca sofri qualquer tipo de preconceito. Não digo nem preconceito porque preconceito eu não sofri mesmo. Pior: eu diria que eu não sofri nenhum tipo de diferenciação lá dentro.

Pesquisadora: Pelos professores?

Entrevistado: Pelos professores e pelos alunos. As brincadeiras que acontecem é que aconteceriam com qualquer outra criança. Eu pelo menos nunca senti assim que eu era alvo especificamente porque eu era cego. Os professores fizeram de tudo. O que eu fazia por muitos anos era que eu fazia as atividades em sala e a minha mãe transcrevia em cima do Braille em letras

Pesquisadora: Para professora poder corrigir? Sua mãe e seu pai sabem Braille?

Entrevistado: Para professora poder corrigir. Sim, meus pais sabem em graus diferentes mas sabem sim.

Pesquisadora: E como eram as provas?

Entrevistado: A mesma coisa. Eles confiavam na integridade dos meus pais e nunca. Eu fazia as provas em sala de aula normalmente em Braille e levava para casa. Lição de casa, tudo mais. Levava para casa em envelope tal e a minha mãe transcrevia e devolvia. Aí isso era corrigido.

Pesquisadora: Sua mãe ao transcrever nunca te falou: Você errou isso filho?

Entrevistado: Sinceramente? Não. Não. Meus pais eles foram muito (éeeee) rígidos. Aliás eu agradeço porque são muitos pais que eu conheço que são dessa forma. Tem diferenças obviamente, mas eles sempre me trataram igual. A gente está falando de educação, mas isso é para tudo na vida. Com 12 anos eu fui ao cinema como todo mundo fazia. Eu nunca tive uma coisa tipo ah todo mundo está fazendo tal coisa mas eu não posso, eu não vou, eu não consigo. Eles sempre falavam: você vai e se vira. Se precisar de ajuda tudo bem, se

precisar de alguma coisa adaptável tudo bem, mas você vai fazer. Não interessa se vai demorar mais tempo, se você tiver que ficar até a madrugada fazendo, azar seu, você vai fazer. A escola também nunca diminuiu a quantidade de lição de casa que eu tinha que fazer. Sei lá, por exemplo, os alunos tem que fazer 10 tantos exercícios, mas pra você 5 tá bom. Nunca. Eu já conheci histórias assim. Nunca fizeram. Sempre foi a mesma carga horária, a mesma exigência.

Pesquisadora: Não teve nenhum tipo de assistencialismo?

Entrevistado: Não nenhum.

Pesquisadora: Nem preconceito nem assistencialismo?

Entrevistado: Não, assistencialismo é pior.

Pesquisadora: Seus pais se formaram em quê?

Entrevistado: Meu pai é engenheiro formado pela Poli. A minha mãe é professora. Eu não sei por onde ela é formada, mas ela é professora. Ela se formou em Letras.

Pesquisadora: E você tem um irmão né?

Entrevistado: Tenho um irmão mais novo que enxerga. Eu sou o único que não enxerga na família.

Pesquisadora: Seu pai alguma vez comentou que ele estudou no Caetano de Campos e que lá tinham pessoas cegas que estudavam lá?

Entrevistado: Comentou sim. Ele comentou que ele tinha estudado com um cego eu só não lembro se ele disse especificamente no Caetano.

Pesquisadora: Você aprendeu Braille com que idade?

Entrevistado: Eu sempre estudei em escola regular, meus pais são contra escolas especiais, por princípio. Eles acham que uma hora isso acaba e você vai ser jogado no mundo e não vai saber se virar, mas eu participei da Laramara até os 7 anos de idade. Entrei com meses. Eu me entendo por gente participando das atividades da Laramara. Fazendo sei lá atividades diárias, Braille. Eu fui alfabetizado com letras normais, eu sei, eu reconheço letras em tinta, no relevo, eu sei. Minha família sempre me ensinou. Então eu consigo ler. (ri) não consigo ler porque eu não enxergo. Se me derem as letras em relevo muito provavelmente eu vou conseguir ler. Minha família sempre teve a preocupação de eu saber. Eu não escrevo, mas eu consigo ler, sentir.

Pesquisadora: Você escreve em Braille?

Entrevistado: Em Braille. Eu digito no computador letras normais, mas escrever a mão, no papel, só em Braille. Eu consigo escrever se tiver aquelas régua com o formato das letras. Eu lembro que eu fazia isso com a minha avó. Era um momento bacana. Era bem legal. E eu nunca tive restrição em passeio de escola. O Arquidiocesano tinha 3 vezes por ano acampamento. Eles

pegavam o feriado e ia todo mundo da 1 a 6 série. Eu sempre fui. Deve ter tido apenas uns 2 ou 3 ao longo dos 7 anos que estive lá que eu não fui, mas eu sempre fui em tudo: passeio da escola, nunca me senti nenhum diferenciado, nem excluído, nem nada assim. Se eles tiveram que fazer alguma adaptação para mim eu não percebi. Nunca me falaram nada e também eu nunca ouvi alguém reclamando: ah por causa dele não vai ter tal coisa. Ou por causa dele a brincadeira vai ser diferente. Eu nunca escutei isso.

Pesquisadora: Você teve sala de apoio em alguma destas escolas?

Entrevistado: Não, não sei o que é isso. Fui descobrir no ensino médio. Era só os meus pais e os professores.

Pesquisadora: E você não tinha a tecnologia que você tem hoje.

Entrevistado: Até 2006 ou 2007 eu usava exclusivamente Braille e a audição. Na escola era mais ou menos assim: ao longo da vida ou o professor já ia lendo em voz alta (interrompe) porque assim a gente fazia. Eu participei depois de mais velho, mas quando eu era mais novo eu assumo que meus pais faziam reunião com os professores sem eu saber no começo do ano. Quando era o ensino fundamental era mais fácil porque era uma professora e um auxiliar e só. Então não era aquela galera toda.

Pesquisadora: Não tinha aquele troca -troca?

Entrevistado: Exato, então a professora ia sempre lendo. E eu escrevendo. E me dizia quando era para copiar e quando não era. O que era falando ou estou ditando isso você tem que escrever. Eu ficava com uma máquina de Braille o tempo todo. Um caderno meu para uma matéria era de repente um fichário porque o Braille é muito grande. E a minha máquina não era frente e verso. As máquinas mais modernas agora escrevem em frente e verso. A minha não era assim. Então haja folha, haja volume. Eu tinha uma folha especial, uma sulfite um pouco mais grossa. Para o Braille ficar senão você passa a mão e o Braille pode sair. Os cadernos a minha mãe não transcrevia, a não ser quando o professor exigia fazer vista no caderno, mas isso nunca fizeram. Mesmo porque o professor só dá uma olhada no seu caderno pra ver se tem coisa, ele não vai ler o caderno inteiro e no meu caso era óbvio que tinha coisa ali. Mas eu nunca tive nenhum problema no ensino fundamental. Aí o computador começou a entrar porque eu comecei a fazer prova no computador da escola. Em 2006/2007 no fundamental II. Aí eu comecei a fazer algumas provas no computador da escola, no colégio. Aí minha mãe não tinha mais que transcrever mais provas, entrou mais matérias, tal. E aí nisso foi indo. Até que em 2008 foi quando eu migrei totalmente para computador. Aí foi bem radical assim.

Pesquisadora: Defina radical e fui completamente para o computador?

Entrevistado: Eu parei de usar Braille. Achei que era obsoleto e falei cara não faz sentido nenhum eu usar um negócio que ninguém mais usa. Eu sei usar o computador.

Pesquisadora: Você aprendeu a digitar como?

Entrevistado: Meu pai me ensinou. Ele me ensinou não só a digitar mas todo o conceito de um computador: o que é uma pasta, o que é um arquivo. E eu usei um programa para cego, por um tempo, chamado Dosvox. É um programa UFRJ, de graça, eu lembro que meu pai instalou em disquete naquela época, que ele meio que facilita a interface do computador pra você. Então ele vai por atalhos arquivos, e editar texto. Sabe assim?

Pesquisadora: Você ainda usa ele?

Entrevistado: Não, não hoje não mais.

Pesquisadora: O que você usa agora?

Entrevistado: O notebook normal com leitor de telas. Porque agora eu já interajo com o computador.

Pesquisadora: Desculpa, eu não sei como funciona.

Entrevistado: Imagina que o seu computador tem uma camada a mais para digitar as coisas. Tipo em vez de você abrir a pasta meu computador e procurar o diretório não sei o que. Ele simplifica isso.

Pesquisadora: Se eu olhar para o seu computador eu vou ver alguma diferença?

Entrevistado: Sim porque ele é uma interface. Eu não uso o windows. Eu uso aquela coisa e aquela coisa interage com o windows. Hoje em dia não porque está mais moderno. Hoje em dia só dá para perceber que tem uma voz falando muito rapidamente. É isso.

Pesquisadora: Então sua vida mudou depois de 2008?

Entrevistado: Mudou radicalmente. Eu já usava computador antes. Eu comecei a usar em 2004/2005, mas usava para casa tal. A partir daí mudou academicamente, é 100%. Porque aí você faz a prova e manda o e-mail na hora que acabou a prova. Meus professores ignoravam a parte de formatação da prova e eu manda em TXT. O que importava era o conteúdo. Basicamente era isso. Se tivesse alguma figura eles...

Pesquisadora: Como te ensinaram cores?

Entrevistado: Eu não sou totalmente cego. Então eu via naqueles slide box de raio-X de medico, tira uma chapa e bota pra você ver. Diz a lenda que se você colocar cores muito fortes ali eu enxergo.

Pesquisadora: Você já usou aqueles óculos que estão inventando agora que diz que vão ajudar os cegos a enxergar.

Entrevistado: Eu nem olho estas coisas.

Pesquisadora: Não, por quê?

Entrevistado: Eu não sinto necessidade. A partir do momento que eu quiser fazer uma coisa e você me mostrar por A+B que eu não estou fazendo certo

porque eu não enxergo aí eu vou ficar muito bravo e vou atrás. O que eu vi são uns óculos que lê livro para mim. Esse eu quero. Ele tira uma foto da página e vai lendo para você. E diz que funciona com lousa também. É feito por uma empresa chamada Mais Autonomia que distribui este produto israelense no Brasil. Custa de 15 a 20 mil reais. O que eu tive dificuldade a vida inteira (ai ele para e pensa) A vida inteira não. No fundamental eu não tive. Eu lembro que depois de 2005 eu comecei a apanhar.

Pesquisadora: Por quê?

Entrevistado: Porque começa a ser abstrato. Não é uma coisa que você dita e eu copio. Por exemplo geometria, equação. O professor falava pra mim assim: Aqui tem um X e ele aponta pra lousa e aí eu transformo assim alunos e aí dá isso. Aí você fala: professor eu não tô vendo. Aí assim o Braille eu admito que talvez ainda ajude. Porque por exemplo, eu, eu, eu . O Braille você lê com a mão, é difícil explicar isso. O computador não. O computador para eu ler uma linha pausadamente é um trabalhinho. O Braille você passa a mão e pronto. Então Exatas foi o que eu sempre apanhei. Não porquê eu não soubesse mas porque exigia mais tempo. Os professores correram atrás e foram adaptar material. Mas começou a ser um negócio que não foi tão fácil pra mim não (suspira). Eu tive dificuldade.

Pesquisadora: Então os professores tentaram adaptar o conteúdo?

Entrevistado: Tentaram, tentaram. Eu nunca tinha tido um professor que tivesse me dito: olha se vira. No Arqui (Arquidiocesano) eu não tive nenhum problema. Ééééé nunca tive. Nunca tive apoio extra, porque também nunca pedi. Eu nunca pedi isso.

Pesquisadora: Nem seus pais?

Entrevistado: Nem meus pais. O que a gente teve algumas vezes foi...sei lá tinha que fazer prova. Tempo extra eu lembro vagamente fazendo a prova porque eu demorava mais para entender. Aí eu lembro que eu fazia em outra sala conforme fosse.

Pesquisadora : Você nunca teve problema de o professor dizer: Não, não?

Entrevistado: Até então nunca havia tido. Eu estava no fundamental e até aquele momento eu não tinha tido.

Pesquisadora: No fundamental não devia ser tecnicamente mais difícil na alfabetização, quando você está começando o contato.

Entrevistado me interrompe: Não é (ênfatisa e balança a cabeça). Nunca tive um problema, um problema.

Pesquisadora: Nem com as cores?

Entrevistado: Não, porque você tá..., não. Eu nunca lembro de ter pedido, de dizer eu não entendi. O Arquidiocesano fez muito bem este trabalho. Eu credito a eles até hoje com a minha autonomia acadêmica. Porque eles me ensinaram

a exigira, perguntar, ir atrás, ler, fazer. Eu tenho certeza que foi difícil, mas eles nunca deixaram transparecer isso pra mim.

Pesquisadora: Você nunca encontrou outro cego no Arquidiocesano?

Entrevistado: Até então não. Eles me diziam que não tinham.

Pesquisadora: Eles disseram que você foi o primeiro?

Entrevistado: Que eu saiba sim. Eu nunca tive problema. Eu lembro até de eu fazendo o teste para entrar no Arquidiocesano. Eu não lembro o que era, mas era normal. Eles me chamaram muito normal. Quando era pra chamar na escola eles chamavam também. Tipo. Tá errado, não tá fazendo. Meus pais nunca... eu não podia contar com eles ão passando a mão na minha cabeça não. O que é muito bom aliás (ênfatisa na voz). Aí eu tive uma professora de recurso ah particular. Ela era funcionária do estado e me dava aula em casa. Ela me dava aula de Braille e matemática. Durante o período do fundamental no Arquidiocesano. Durante uns três anos.

Pesquisadora: Ela era um reforço então?

Entrevistado: Era. Nós nos decepcionamos muito, inclusive.

Pesquisadora: Por quê?

Entrevistado: Porque foi bom. Teve validade. Nós não nos dávamos muito bem, mas teve validade, não vou dizer que não teve validade. **Pesquisadora interrompe** questionando: Mas? Mas ela queria que minha família fosse dependente dela. **Pesquisadora interrompe** de novo: Como assim?

Entrevistado: Moramos em Moema, temos dinheiro e vão me pagar porque precisam de mim. Não fazer mais nada sem mim. Então vou garantir que ele nunca saia de mim. Então se eu puder reter alguma informação eu retenho. Se eu puder reter alguma tecnologia eu retenho.

A pesquisadora interrompe para pedir que os alunos da faculdade não passassem a mão no cão-guia dele.

Entrevistado: E aí isso culminou em 2005 quando o meu professor de matemática falou e me chamou e falou: “Olha tá tendo dificuldade, não tá fazendo, não sei o que fazer”. Era um pouco de dificuldade, mas ele chamou para saber o que realmente era coisa de adolescente ou o que era uma coisa de tipo, dificuldade assim. Aí ele virou e falou: “olha eu fui atrás e pesquisei na internet uma loja que tem alguns produtos para ele que pode ajudar, tipo transferidor em Braille”. Ela vira e fala: “Ah eu conheço a loja há muitos anos. É bom mesmo”. E tipo nunca tinha passado pra minha família nada disso. Aí chegou um momento (ele se interrompe) pelo que eu me lembro ela me ajudou bastante, teve validade, mas chegou um ponto que, cara, eu não precisava mais daquilo. Eu fazia por conta própria o que eu tinha que fazer. Em 2008 foi meu último ano no Arquidiocesano. Eu fui a última turma que não teve o nono ano. E aí começou a ter álgebra, geometria e ele me falou: “Eu não sei o que fazer

Mas ele falou só para você ou na frente dos alunos? **Entrevistado interrompe** e fala: Nesta época entrou outra cega no Arquidiocesano neste mesmo ano. Ela até veio falar comigo, foi lá em casa porque ela perdeu a visão. O caso dela é diferente e sinceramente isso meio que me atrapalhou.

Pesquisadora: Por quê?

Entrevistado: Porque ela era muito retraída, pô meus alunos tinham ditado pra mim a vida inteira, nunca tive problemas com isso. Nunca me senti um coitado de mim. A professora falava: Cada dia vai ser um e já era. Ou a professora ditava. Eu acho que a responsabilidade é do professor e não dos outros alunos. Essa é minha cabeça. Um estudante não tem obrigação de ensinar outro estudante.

Pesquisadora: Mas a professora pedia para os alunos ditarem para você?

Entrevistado: Tipo, dita aí você pra ele. As vezes sim, mas ela não forçava ninguém. Quem queria ia.

Pesquisadora: O que tinha que ditar?

Entrevistado: A lousa.

Pesquisadora: Mas não era mais fácil para a professora ela mesmo ditar?

Entrevistado: Pra ela não né (fala com ironia). Naquela época eu nunca me senti mal, não percebia nada. Hoje eu vejo que teve casos onde a galera tipo.. poxa porque que um aluno tinha que fazer. Tipo assim.

Pesquisadora: Isso ainda no Arquidiocesano?

Entrevistado: Sim, mas foi esporádico. O que as vezes acontecia era atividade em dupla. Isso é normal para todo mundo. Mas quando entrou esta menina ela me atrapalhou. Porque aí, gagueja, ela era muito retraída, ela não gostava que ditassem porque ela achava que atrapalhava, ela não gosta de pedir, ela não gostava de uma série de coisa (bufa um pouco).

Pesquisadora: Ela entrou na sua sala?

Entrevistado: Ela entrou na minha sala. Colocaram os dois na mesma sala. Eu não sei porquê, se foi coincidência, se a gente acabou ficando próximo, acho que não duvido. Acho que eles colocaram na minha sala para eu ajudar ela. Foi mais ou menos assim. Só que tem coisa que eu sempre fui muito descolado, sabe? Eu tô precisando faz aí. E ela dizia: Ai não, mas é trabalho, ai não mas não sei o que. Sabe ela tinha um perfil mais assim. Perdeu a visão com 12 anos. Tinha 14 na época. Pra ela era tudo muito difícil. A dependência... ela via tudo como estou dependendo dos outros. Ela acabou que me atrapalhou um pouco a vida sim. Não impactou mas foi um atraso. Porque aí a gente começou a ter que sair para fazer prova, que eram dois. Aí pra ditar era um saco, porque aí como vai ser: duas pessoas diferentes ditando? Sabe começou um negócio meio assim. A sorte é que eu já usava o computador e isso me facilitou demais. Nossa se fosse Braille eu e ela na

mesma sala Nossa Senhora. Aí você já começa a gerar um problema para os outros alunos.

Pesquisadora: Você nunca ouviu um aluno falando poxa ele está me atravancando ou algo do gênero?

Entrevistado: Eu sentia que tinha alunos que gostavam mais de ditar para mim e outros nem tanto. Mas aí não sei se é porque eu era cego ou se é porque ele queria ficar no fundo com os amigos dele conversando e não ali ditando, mas ouvir assim... enfim (fala mais reticente) eu não sei se não o que aconteceu, mas eu nunca me senti mal. Se aconteceu eu não percebi.

Pesquisadora: Mas você comentou que teve problemas com alunos no corredor?

Entrevistado: Mas aí cara é criança, o cara vinha me bater eu não podia bater e eu metia a bengala nele. Acho que legítima defesa. Aconteceu uma vez, mas o moleque era conhecido por fazer isso com outras crianças também. É que eu não ia sair correndo atrás dele, então eu bati com a bengala nele. Isso aconteceu. Mas, de novo, não acho que era porque eu era cego, acho que ele apanhou de bengala porque eu era cego, mas não acho que ele mexeu porque eu era cego. Ele mexia com todo mundo. O cara era um valentão da turma só, nunca teve uma coisa localizada. Meus pais nunca foram chamados na escola pra resolver isso ou porque eu estava sendo excluído. Eu já fui para o núcleo. Uma vez eu tava zoando o moleque e ele se sentiu ofendido e ele me pegou pela camiseta, mas de novo, eu estava zoando ele antes. A culpa era minha. Eu tava provocando, mas o colégio foi muito bom. Mas aí em 2009 mudou tudo de novo.

Pesquisadora: Por quê?

Entrevistado: Porque eu mudei para a escola Graduada de São Paulo, que é americana. Primeira vez que eu ouvi sala de recurso, suporte. O português é extra. 70% a 80% das minhas matérias eram em inglês. Eu tenho inclusive diploma americano de ensino médio. Era uma escola creditada nos dois países. Tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos.

Pesquisadora: Por quê você decidiu ir para esta escola?

Entrevistado: Porque eu queria estudar fora. Foi escolha minha.

Pesquisadora: Lá você tinha que recursos?

Entrevistado: Lá eles têm uma lei chamada Americans with Disabilities Acts. E aí lá eu era obrigado a ter um monte de coisas. Eu era obrigado a ter tempo extra para a prova se eu quisesse. Eu poderia ter. Eu tinha que ter uma sala de aula adaptada pra fazer prova. Os exames internacionais teriam que vir já de uma forma que eu pudesse fazer. Eles davam opção: ou você fazia no computador ou você fazia em Braille ou você fazia com ledor. Então isso, eu não sei até que ponto no Brasil eu teria tido isso. Acho que eu teria o equivalente, mas lá era muito lei. Era muito comum isso. A escola ficava no Morumbi.

Pesquisadora: E você era o único cego lá?

Entrevistado: De novo eu era o único cego, mas não era o único deficiente. Aí lá deficiência é: Déficit de atenção, é deficiência. Ah tinha uma amiga minha que tinha problema de sono. Ela tinha uma doença que apaga mesmo. Então a gente era os alunos do OLC (Centro de Aprendizagem)

Pesquisadora: Então vocês tinham um espaço diferente dos outros?

Entrevistado: A aula era normal, mas tinha um bloco que eu podia ficar lá no OLC.

Pesquisadora: Podia ou tinha que ir?

Entrevistado: Tinha que ir. Um dos meus eletivos foi aquele. Se eu tinha 3 eletivos eu tinha 2 porque 1 era ir para lá. Aí teve ano, deixa eu lembrar, teve ano que eu não tive isso. Eu falei: Gente não precisa disso. Aí eles, ah beleza. Mas aí nos dois últimos anos era obrigado mesmo. Não tinha jeito.

Pesquisadora: Lá você se sentia diferente? Teve dificuldade para aprender o inglês?

Entrevistado: Não. Eu já falava inglês. Lá você não entra se não falar inglês. O que eu sentia lá é que tinha um suporte mais institucionalizado.

Pesquisadora: Mas para qualquer aluno?

Entrevistado: Qualquer aluno com qualquer deficiência. As turmas que eu lembro não tinha nenhuma deficiência física explícita, eu acho. Deficiente visual com certeza não. Lá foi tranquilo. Lá eu tive uma coisa que eu nunca tinha tido e que eu achei sensacional que eu acho que me ajudou muito no ensino médio e que eu acho que vale a pena comentar aqui.

Pesquisadora: O quê?

Entrevistado: Embora eu não saiba o quanto realista isso é em outros lugares. Eu tinha uma professora que sentava ao meu lado (isso foi batalha para ter viu?). Um principal deu o outro não sabia se ia dar, enfim, eu mantive. Ela sentava comigo em todas as matérias exatas. Ela sentava ao meu lado. Eu estava na sala com todos os alunos e ela. Ela era meus olhos. Essa era a função dela. Adaptação de material ela tinha que fazer. Explicar a lousa ela fazia. Explicar experimento de química ela fazia, matemática. Ela fazia tudo comigo.

Pesquisadora: Ela não se sobrepunha à professora que estava na frente?

Entrevistado: Não. Não porque ela não me dava aula. Meu professor era quem estava na frente. Ela explicava a diferença do que os alunos que enxergavam entendiam e eu não. Ela era inteiramente meus olhos. Se eu tinha dúvidas da matéria ela não me respondia. Ela falava: Pergunta para o professor. Ele que tem que saber explicar. Mas se eu tinha dúvida de não entendi essa figura que o professor explicou, não estou entendendo o desenho que ele tá me dando. Aí ela explicava. Essa era a função dela. E ela não tinha

qualquer interação com os alunos. Ela era minha assistente. E ela que aplicava minhas provas. Minhas provas eram transcritas por ela. Eu ditava para ela a resposta. Ela era uma assistente. Isso ajudou muito. Eu não teria passado sem a ajuda dela. A sorte foi que eles me dispensaram geometria. Porque o currículo americano você faz um ano por matéria então como eu já tinha feito na escola brasileira eles falaram: Ah beleza.

Pesquisadora: Você acha que a dispensa foi por causa da cegueira?

Entrevistado: Acho, acho que pela legislação eles podiam e aproveitaram que podiam e ia ser muito difícil.

Pesquisadora: Isso não fez falta no vestibular?

Entrevistado: Não porque eu nunca prestei vestibular.

Pesquisadora: Como nunca prestou vestibular?

Entrevistado: Eu nunca fiz vestibular no Brasil.

Pesquisadora: Mas em algum lugar você fez. Você entrou na faculdade.

Entrevistado: Eu entrei pelo Enem.

Pesquisadora: Mas você não precisou de geometria para passar no Enem.

Entrevistado: Aparentemente não (com voz de deboche) porque eu passei onde eu queria passar. Talvez não tivesse passado se tivesse prestado uma Fuvest. Vamos chegar lá. Só seriam mesmo 6 meses de aula. E logo depois esta assistente entrou e ficou direto comigo.

Pesquisadora: Ela foi seu diferencial?

Entrevistado: Sem dúvida nenhuma. Adoro ela. Tenho um carinho muito grande por ela até hoje porque isso ... eu sou a primeira pessoa do Brasil que teve esse nível de assistência, infelizmente.

Pesquisadora: Você tem ideia de quanto custa esta escola?

Entrevistado: Mais de 4 mil reais, naquela época. Esta escola foi um salto. A minha família se recusou a pagar esta assistente. Quando mudou a direção da escola sugeriram que meu pai tinha que pagar ela a parte e nós nos recusamos. Isso foi recusado e nunca mais falaram sobre isso. O ensino médio foi basicamente isso. Eu não fiz algumas matérias que outros alunos podiam ter feito.

Pesquisadora: Por exemplo?

Entrevistado: Física avançada, matemática dos níveis avançados. Porque um seria mais difícil pra mim. Dois não era meu foco. Três a escola não estimulou muito a fazer.

Pesquisadora: Foi uma decisão sua ou da escola?

Entrevistado: Eu diria que foi ... nós dois nos entendemos e ninguém parou para decidir.

Pesquisadora: Aí você foi direto para a faculdade?

Entrevistado: Eis o ponto aí começa. Eu queria fazer ciência da computação na época. Besteira minha, mas eu queria fazer, aí as pessoas começaram a falar que eu não tinha currículo de matemática suficiente. Os recrutadores da faculdade. Porque lá era nota e complexidade do que você está fazendo. Aí eu tive que explicar. Eu fiz o currículo americano e brasileiro, mas não quis fazer o currículo europeu. Foi decisão minha. Muito puxado, enfim. Pra mim já estava bom deste jeito. Aí começaram a me questionar: “ué você quer fazer computação mas não tem matemática para isso”. E aí você tem que explicar para o recrutador, mas nunca fui rejeitado numa faculdade anyway.

Pesquisadora: Aí você queria fazer ciência da computação?

Entrevistado: Sim e passei numa faculdade nos Estados Unidos e fui para lá. Na Universidade do Estado de Michigan. E aí foi o problema.

Pesquisadora: Por quê?

Entrevistado: Porque aí nos EUA a coisa é muito, muito, mas muito padrão (ênfatisa muito até na expressão facial). Tem acessibilidade? Tem. Eu tive o azar, e eu digo que foi azar mesmo. Porque quando eu apliquei para a Universidade a especialista foi uma moça. Isso foi em setembro. Aí quando eu cheguei lá o especialista era um cara que tinha uma postura muito menos customizada. Ele me empurrou o método que ele achava que era bom pra mim.

Pesquisadora: E qual foi?

Entrevistado: O Braille. Só que o Braille americano não é o mesmo que o brasileiro. E aí eu tomei na cabeça, me ferrei. Eles falavam: você tem que saber. E eu respondia: mas como tenho que saber se eu venho de um país que é diferente. Não é totalmente diferente, mas vou te explicar para você entender como ferra sua vida. Ele pega as palavras mais conhecidas em inglês, por exemplo situation, confortation ele pega e abrevia para economizar espaço. Só que eu que não sei lê me ferro. Ainda mais que eu não era aquela beleza no Braille, nunca fui. Sempre soube, mas não era um espetáculo. E eles queriam que eu aprendesse cálculo 1 em Braille americano. Então azar meu. Aí fez falta não ter feito matemática avançada no colégio. Aí eu não tive nota. Lá nos Estados Unidos. Até entenderem que não ia dar certo, que eu precisava de um método diferente de suporte, que não ia conseguir no Braille americano eu perdi 3 meses. O professor até me ajudava e tal, mas lá o cara tem 150 alunos. Era um doutorando em matemática, mas não era um professor com didática.

Pesquisadora: Você era o único cego?

Entrevistado: Não, mas caí nesse departamento. E todo cego tinha que falar com esse recrutador e esse cara demorou 3 meses para entender que eu não sabia. Aí não rendia. Eu nunca apanhei na escola no Brasil, fui “apanhar” nos Estados Unidos.

Pesquisadora: Aí o que você fez?

Entrevistado: Aí eu mudei de curso. Fui fazer algo mais generalista (6 meses), matérias até eu decidir o que eu quero fazer na vida. Isso é normal nos Estados Unidos nos primeiros dois anos. Aí eu tive aula normal, beleza. Aí consegui render, só que eu voltei para o Brasil. Não dá 44 mil dólares. Fiquei 1 ano nos Estados Unidos. Eu tinha consciência da situação financeira da minha família e cara, não tá funcionando e preciso trabalhar e descobrir o que eu realmente quero da vida. Eu tinha 18 anos quando fui para lá e voltei com 19 anos. Aí fiz duas semanas de cursinho pra nunca mais fazer. Pelo amor de Deus. É tudo decorado para você passar na prova. O que você aprende com o método americano você não consegue mais voltar para isso. A resposta sempre era porque é assim e ponto. Mas por quê? Porque é assim pra passar no vestibular. Aí não dá e eu fui trabalhar.

Pesquisadora: Trabalhar em quê?

Entrevistado: Fui trabalhar em um banco (BTG Pactual) na área de tecnologia. Eu nessa época era mais técnico. Fui 8 entrevistas e consegui este emprego. Comecei a testar software. Comparava dois softwares e dizia se eram iguais ou não. Eu era assistente, não tinha diploma. Eu trabalhava com computador, leitor de tela. O banco comprou tudo.

Pesquisadora: Não tinha o equipamento até você entrar?

Entrevistado: Não até chegar um cego pedindo (risos). Aí em 2015 eu voltei para os Estados Unidos para estudar de novo. Eu não gosto de nada inacabado na vida. Se uma coisa não deu certo eu tenho que voltar e tentar. Eu fui para uma faculdade menor, bem próxima daquela, para fazer um curso mais geral e lá foi legal. Lá funcionou. Primeiro porque eu já estava mais preparado e mais focado. Na primeira vez eu era muito novo. Num país que você pode andar 1h da madrugada na rua com semáforo sonoro. Eu voltei com 21 anos e fiz um terço da faculdade, mas eu tive que voltar de novo por causa da falta de dinheiro mesmo. Aí o Brasil quebrou. E eu falei chega dessa história dos Estados Unidos. Eu preciso me formar, ter diploma. Aí fui fazer o que eu realmente gostava que era Relações Internacionais na Uninter em Curitiba. Fiz EAD e foi sensacional. Aí como sou meio louco 6 meses depois eu comecei a fazer tecnólogo também e gestão da segurança privada também lá. Eles têm um modelo que é legal porque você faz duas matérias por mês ou mês e meio.

Pesquisadora: Quando é EAD não faz diferença ser cego?

Entrevistado: No meu caso, na Uninter não. Porque eles me mandavam o material em word eu decodificava e tocava minha vida. As aulas eram no computador e eles tinham equipamento para eu falar na hora da prova. Quando eu tinha que fazer prova eles tinham um equipamento instalado para pessoas cegas. Esse eu concluí tecnólogo em gestão da segurança privada. Agora em 2019 eu entrei em uma pós-graduação em gestão pública pela Insper. É presencial. Lá no Insper é muito legal. No primeiro semestre eu ainda não tinha nem começado e eles tinham me enviado o livro em word

(escanearam e mandaram por e-mail). E o meu computador consegue ler pra mim. O Insper tem acessibilidade na escola inteira.

Pesquisadora: Você é o único cego?

Entrevistado: Acho que não. Creio que tem mais um. Nunca vi (risos). Nós nunca tivemos aula juntos. Lá não tem problema nenhum de preconceito. A galera é adulta. A escola sempre pergunta se pode ajudar, mas isso não é porque eu sou cego. No Insper eles têm esse atendimento personalizado. Os professores me perguntam se podem fazer algo por mim. Rola perguntas, mas não isso você não pode fazer. É essa etapa que estou agora. Acho que a maior dificuldade que a gente tem é que as pessoas não sabem o que fazer.

Pesquisadora: Como assim?

Entrevistado: As pessoas não sabem em geral o que fazer com um cego. As famílias, a sociedade ainda não sabe o que fazer mesmo. Eu tenho sorte com a postura da minha família. Eu comecei cursos e não terminei, mas isso não por causa da cegueira, mas faz parte. Agora em trabalho há 3 anos na Ambev em tecnologia e estou fazendo pós e seguindo minha vida.

SEGUNDA ENTREVISTA

Entrevista com o indivíduo número 2 – Marcelo

Esta segunda entrevista aconteceu em outubro de 2019. A pedido do entrevistado nós fomos a uma pequena pizzaria bem próxima de sua residência no bairro de Moema, zona sul de São Paulo. Ele foi sozinho com o cão-guia. Os donos do local e funcionários já o conheciam e estivemos por mais de uma hora conversando num local mais privado do estabelecimento.

O jovem tem 25 anos. Os pais são casados e moram em Moema. Ele é analista de tecnologia na Ambev, fez graduação presencial nos Estados Unidos e aqui no Brasil via EAD. Agora está fazendo pós-graduação em gestão pública no Insper. Ele sempre estudou em colégios particulares no Brasil e nos Estados Unidos. Fala fluentemente inglês e um pouco de espanhol. Nasceu com retinopatia da prematuridade. A trajetória escolar toda dele foi toda em escolas regulares junto com videntes. A única exceção foi quando era criança que ele aprendeu o Braille na Laramara.

1) Qual a escolarização dos seus pais?

Meu pai tem ensino superior completo e minha mãe também. Meu pai fez Engenharia de Produção na Poli (USP) e a minha mãe fez Letras (mas eu não lembro onde). Minha mãe trabalhou no ensino primário, mas quase todo o tempo ela se dedicou aos filhos. Meu pai nunca atuou

na área, logo ele foi para o mercado financeiro. Mais recentemente ele trabalha ligado à Prefeitura de São Paulo. Meu pai tem 65 anos e minha mãe 64. Eu tenho um irmão mais novo que tem 21 anos, o Rafael.

2) Você me disse que foi adotado?

Sim, eu não tenho outra lembrança de outra vida que não seja com os meus pais. Com a cegueira minha mãe não sabia dizer se tinha algum histórico familiar. Eu sempre soube que eu era adotado. Quando eu era pequeno minha mãe falava que havia dois tipos de gravidez: um que a barriga crescia e outro que não. E no nosso caso foi a que não cresceu a barriga.

3) Você sempre morou em Moema?

Sempre. Mudei poucas vezes, mas sempre na mesma região. Com exceção do período em que morei nos Estados Unidos. Eu estudei dois anos fora: em Michigan.

4) Por quê você foi para Michigan?

Porque minha professora do ensino médio me indicou aquela faculdade então eu segui a orientação dela. Voltei e aí na segunda vez eu voltei para uma faculdade menor, em Michigan também.

5) Como foi sua trajetória escolar?

Eu comecei eu não tinha nem 1 ano de idade e fui para a escola Viva, em São Paulo. Lá fiquei até o Jardim, eu participava de tudo. Eu nunca me lembro da sensação de não ter feito alguma coisa. Aí fiz o Jardim no colégio Dante Alighieri e tive uma professora excelente que inclusive eu tenho contato até hoje com ela, mas o Dante disse depois de 1 ano para os meus pais eu eles não tinham estrutura para me atender. Aí eu fui para o Arquidiocesano que foi onde eu estudei do Pré-primário até o Nono ano. Aí depois disso eu fui para a escola graduada de São Paulo onde me formei com diplomas americanos e brasileiros, em 2012. No Arquidiocesano teve professor meu que aprendeu Braille para poder me dar aula. Desde 2007 não precisei mais do Braille. No começo eu usava o computador para fazer prova, mas depois foi para tudo, para todas as aulas. Aí o Braille era exceção.

6) Onde você aprendeu o Braille?

Quando eu era pequeno eu fui para a Laramara. Meus pais nunca gostaram de me deixar estudar em associações específicas para cegos, mas eu fui lá para aprender o Braille. Elas têm que ser um paralelo às escolas regulares na minha visão. Aí eu aprendi as atividades da vida diária, mobilidade. Lá eu aprendi o Braille e também por alguns anos eu tive uma professora particular de Braille.

7) Você comentou que foi uma relação interessante. Por quê?

Ah é aquela coisa: você tem uma necessidade de manter a fonte de renda, então o interessante não é necessariamente o que é melhor para o aluno, mas manter as aulas. Eu lembro que na quinta série eu estava tendo dificuldades com alguns conteúdos de matemática porque começou a usar algumas ferramentas da Geometria, não lembro se era régua ou compasso. E aí o meu professor do Arquidiocesano me chamou na escola e falou: “como é que faz eu estou um pouco confuso, eu fui dar uma pesquisada e vi que tem uma loja no sul do país que vende estes produtos adaptados. Talvez vocês deversem dar uma olhada e ver se adapta a ele. Neste momento minha professora particular que estava junto falou: “ah eu conheço lá, é muito boa mesmo”. Volta para o aluno: Só que ela nunca havia mencionado nada até então. Por quê? É aquela coisa se você der autonomia para o aluno ele pode deixar de consumir. Então havia um conflito de interesses. Por mais que tenha um trabalho social e eu tenho privilégio no sentido de poder ter a estrutura que eu tenho eu acho que se deve ter uma cautela muito grande de entender as associações para deficientes visuais como associação, não como gerente da vida. São entidades que ajudam, tem talentos específicos que você aprende. É isso, não é um diretor da vida da pessoa com deficiência.

- 8) Você me falou que seus pais nunca quiseram que você estudasse em uma escola especial para cegos. Por quê?

Nunca quiseram porque na visão de mundo que meus pais me criaram e que eu tenho hoje estas escolas não geram valor. Isso porque elas criam uma inclusão falsa. É aquela coisa: você coloca o cego numa redoma. Você coloca o cego em um mundo que teoricamente todo mundo é igual, todo mundo se entende. O argumento dos cegos que vão para estas escolas especiais é este: Ah, mas todo mundo me entende lá, não tem preconceito. Mas o mundo não é assim. O mundo é feito de videntes, isso não vai mudar, os cegos são minoria. E nós temos que nos adaptar. Eu não concordo com a tese de que o mundo tem que se adaptar aos cegos. É o cego que tem que se adaptar ao mundo e o mundo tem que dar estrutura para que esta adaptação seja possível. Neste ponto as escolas especiais vão na contramão. Isso porque elas te colocam numa redoma, mas e aí? Suponha que eu estude numa escola especial dos 0 aos 18. E aí? Eu vou para uma universidade dos cegos de São Paulo? Não existe e nem deve. Até o Padre Chico que antes era só para cegos agora já tem videntes estudando. Eu sou absolutamente contra esta tendência de deixar os cegos em instituições só para cegos. Isso porque você cria pessoas que não entendem as normas sociais. Por exemplo, eu estou sendo em uma cadeira com os meus olhos virados para sua direção. Eu posso não estar vendo, mas estou virado na sua direção. Por quê eu não estou de costas? Isso é uma norma social. Em um mundo só para cegos você perde estas coisas, aí ninguém te valida, você não sabe o que está fazendo. Isso prejudica a empregabilidade. Então meus pais sempre foram e eu continuo sendo absolutamente contrário às escolas especiais.

9) Você chegou a ficar de castigo alguma vez por não fazer tarefa?

Eu sempre participei de todas as tarefas escolares, inclusive em termos de quantidade. Um argumento que eu já ouvi é: ah tudo bem as pessoas fazem 10 exercícios e ele faz 5 porque aí já deu para perceber que fixou. Isso nunca existiu na minha vida. Eu sempre segui o currículo educacional normal, não teve alteração nenhuma.

10) E seus pais?

Nunca, a cobrança era igual. Eles me diziam sempre: você tem que ter nota. Eu tinha que ter nota boa, senão já era. Você perdia benefícios como mesada, poder ir na quadra, nunca tive uma expectativa de tá errado, mas para você pode. Nunca. O fato de eu enxergar ou não nunca foi um critério em relação a isso. O que acontecia no decorrer dos anos é que você precisava adaptar algumas tarefas. Você precisa em imagens em relevo, ou 3D. Na Matemática tem um período que você não consegue imaginar, mas aí é adaptar, mas dizer que você não tem que fazer é uma coisa completamente diferente.

11) O seu irmão ia para a mesma escola que você?

Por um tempo sim. A gente estudou no Arquidiocesano, mas depois ele mudou de escola, foi para o Domus e eu segui o meu trajeto.

12) Mas vocês ficavam juntos no recreio?

Não, as turmas eram diferentes por causa da diferença de idade. Ele é 4 anos mais novo do que eu. Eu enxergo algumas luzes e vulto e às vezes sabia que estava perto do meu irmão, mas só isso. Eu não consigo ler ou reconhecer alguém. Eu falo que minha visão é decorativa. Eu tive retinopatia da prematuridade. Eu nasci com 6 meses e meio. Nasci em 1994 e era raridade sobreviver.

13) Você falou de raridade como você acredita que é para um cego estudar em uma escola regular nos anos 2000?

Olha não sei se é uma benção, mas eu nunca senti excluído, abandonado. Pesquisadora interrompe: Mesmo quando o Dante “sugeriu” para os seus pais mudarem você de escola? Volta para o aluno: Eu não sabia e isso não chegou para mim naquela época. Só fiquei sabendo muito tempo depois.

14) Você tem colegas da escola que ainda se mantêm?

Do período que eu estudei no Dante Alighieri tenho poucos, achei muito tempo depois quando surgiu o Facebook. No Arquidiocesano eu tinha pessoas que tive contato durante muitos anos. O Luiz Felipe, a Marina que eu conheci em 2002 e estudei com ela até 2008. E eu tenho contato com ela até hoje.

15) Você sempre foi o único cego a estudar?

Era. Até 2008. Eu só interagi com cegos em 2008 quando uma moça chamada Marina entrou lá. O caso dela é diferente do meu porque ela perdeu a visão. A diferença é que pra mim não tinha esta história de ah eu enxergava.

16) Você fazia educação física?

Fazia sim. Eu não me lembro de ter uma posição. Eu não me sentia excluído na educação física, embora eu acredite que eu fiz menos que os outros. Eu ficava na quadra, brincava de pega-pega, queimada. Não era só eu. Legal era a ginástica olímpica. Eu tive uma professora que fez algum trabalho de inclusão e que fazia alongamento comigo.

17) Você chegou a fazer algum esporte?

Eu fiz judô como atividade extracurricular com uma turma que enxergava por seis anos. Só parei porque tive que mudar o horário da escola. Hoje não faço nada, mas não é por conta da cegueira, mas por preguiça pura mesmo.

18) Qual a importância do Braille para seu desempenho escolar?

Eu acho que o Braille é fundamental para toda a criança cega. O Braille você lê com a mão, então você sabe que coisa escreve com S. Com o computador eu leio por palavras então você lê palavras. A chance de a pessoa escrever mal. Pra mim no ensino fundamental tem que ter Braille. Pode até ter o computador, eu relutei a admitir porque sou tecnológico, trabalho com tecnologia que me colocou de igual para igual. Eu trabalho hoje no departamento de tecnologia global que muita gente que trabalha ali não sabe que eu sou cego. Não porque eu escondo, mas porque trabalhamos via computador e ali não faz diferença, mas a ortografia é importante. Se você não sabe escrever corretamente é ruim, mas não acho que você vai fazer o ensino médio em Braille, porque é muito volume. Eu não considero o Braille uma linguagem inclusiva, eu considero o Braille uma linguagem exclusiva. Simplesmente porque nenhum vidente sabe esta língua. Como é que eu vou me comunicar num ambiente corporativo ou um trabalho de faculdade em grupo apenas em Braille? O que acontecia na minha época de Arquidiocesano? A minha mãe transcrevia todas as minhas atividades. Não caderno. Toda lição de casa e prova era transcrita. Havia um acordo de confiança com a escola para garantir que não houvesse alteração. Então minha mãe que sabia Braille passava para tinta tudo que eu escrevia na lição e na prova e mandava para a professora corrigir. Mas e quem não tem, como faz?

19) Sua mãe aprendeu o Braille por sua causa?

Sim, meu pai sabia um pouco, mas minha mãe sabia mais.

20) Você era um bom estudante?

Eu não era um aluno nota 10. Entre ter 7,50 e 9,50 não faz diferença.

21) Você nunca ficou em recuperação?

Uma vez eu fiquei de matemática, mas não era mau aluno também. Meus pais nunca foram chamados na escola por problemas acadêmicos ou de comportamento. O que a gente fazia todo ano era uma reunião com os professores no início do ano para explicar ele é cego é assim que funciona. Eu só participei destas reuniões a partir do ensino médio. O que eu fazia era me apresentar. O cego tem que ser comunicativo. As pessoas não sabem, por mais boa vontade que tenham as pessoas não sabem que têm que te mandar o material por e-mail, ela vai esquecer. Não é porque é má pessoa. Você tem que se manifestar! (Fala enfaticamente).

22) Mas não é cansativo para a pessoa cega?

Eu já ouvi muita gente dizendo que sim, mas pra mim foi natural. Eu não acho que as pessoas são obrigadas a saber. Eu acho que se eu falo e elas não fazem aí eu tenho o direito de protestar. Eu nunca tive professores que foram intransigentes eu nunca passei por isso.

23) Além da sua mãe que transcrevia as provas você falou que seu pai te ajudava com o computador. Explica como era isso?

Meu pai me ensinou a mexer num computador. Tinha um software da Universidade do RJ que usava o DOS. Ele me explicava o diretório é um armário os arquivos estão dentro desta gaveta. Ele fez estas analogias para me ajudar a aprender e aí eu comecei e tomei gosto pela tecnologia, por coisas mais avançadas.

24) Sua mãe lia no período escolar?

Quando eu era bem pequeno sim, o meu pai lia muita história. Pra mim sempre foi natural.

25) Acontece às vezes do professor esquecer de ler o que está na lousa?

Isso acontecia com exatas: "isso mais isso é igual a isso aqui" apontando para a lousa. Aí você fala para o professor: fala de novo por favor. Na época dos anos 2000 você copiava muita coisa.

26) Seus colegas liam para você?

Sim, alguns professores pediam para livremente alguém ler e outros faziam por ordem alfabética. Eu nunca tive uma rejeição explícita na escola. Na Escola Americana, no ensino médio, não tem cópia. Você faz anotações do que você está entendendo. Eu anotava em Braille.

27) Falando em apoio. Você disse que teve professor particular para te ajudar. Em que momento você teve sala de apoio?

Nunca tive sala de apoio. Na escola, só no ensino médio. Antes não tinha. Lá no Arquidiocesano não tinha uma sala de recursos. Meus pais

faziam muita coisa e alguns professores ajudavam, mas não tinha sala de recursos como as escolas públicas.

28) O outro apoio que você teve foi quando os professores do Arquidiocesano aprenderam o Braille para te ajudar?

Sim, mas nunca foi transmitido pra mim como estamos fazendo assim como um problema. Pra mim foi tudo muito natural. Tem alunos cegos que sentem como se estivessem sobrecarregando outros alunos e professores. Eu nunca tive esta sensação.

29) Você nunca estudou em escola pública?

Não.

30) Você falou que teve muito apoio do seu pai e da sua mãe. Se os seus pais tivessem que trabalhar o dia inteiro e não tivessem como dar este apoio no período escolar daria para você estudar da maneira que você estudou?

Com os meus professores daria porque eles faziam a parte deles. Me davam material adaptado. Agora se fosse uma sala com o dobro de alunos eu não sei se seria possível.

31) Qual a disciplina que você mais gostava e qual era a mais fácil?

Eu sempre gostei muito de História, gosto até hoje. Mas eu sempre fui muito mais de Humanas. História era fácil porque eu me empolgava. O que eu sempre tive muita dificuldade foi a partir da quinta série com Exatas porque aí ficou mais abstrato. O conteúdo vai ficando mais complicado. No Ensino Médio aí sim precisava de apoio.

32) Quais as principais barreiras que a cegueira te trouxe na escola?

No Ensino Médio eu tive uma coisa que eu não conheço nenhuma outra pessoa cega que teve aqui no Brasil. Nos EUA eles têm porque é lei. Eu tinha uma professora que ficava na sala de aula comigo e que me traduzia tudo aquilo que a falta de visão não me permitia ver.

33) Ela era seus “olhos”?

Isso, ela não era professora dos outros alunos. Se eu tinha uma dúvida da matéria quem tirava a dúvida era o professor normal. A função dela era descrever o que a falta da visão não me permitia. Como descrever um experimento de Química, é um conteúdo difícil. A minha experiência é que a escola americana me deu porque lá nos EUA era assim.

34) Você chegou a fazer lição com seu irmão?

Não, porque era idade diferente. Eu tinha outra rotina. Eu fiz inglês, judô. Eu já tinha uma professora particular que ficou uns 4 anos. Graças a Deus ela foi embora logo.

35) Por quê graças a Deus?

Porque você tem que assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado.

- 36) Qual a professora ou professor que mais te marcou positivamente pela forma de ensinar?

Além da professora do ensino médio, que era os meus olhos, eu tive tantos professores bons. É tão difícil. Tinha a Ester, do fundamental, que era maravilhosa. No ensino médio eu tive tanta gente bacana. Eu tive uma professora de química que comprou um equipamento para me ajudar a entender as reações químicas. Tem tanta gente boa. Eu tive uma experiência escolar maravilhosa. Se eu não tivesse tido uma experiência positiva eu não estaria hoje fazendo pós-graduação. Se a escola vira um peso você faz só o que você é obrigado. Você faz porque tem que ir.

- 37) No decorrer do processo escolar você teve acesso a que recursos tecnológicos?

Eu sempre tive máquinas Braille, o Arquidiocesano comprou. Eu também levava meu computador desde o Nono ano.

- 38) Você não usou o áudio-livro?

Não, porque os meus materiais vinham escaneados em Braille. A escola ajudava a conseguir o material e meu pai escaneava os materiais para o Braille. O material de informática da escola imprimia em Braille pra mim. Até 2006 era 100% em Braille. Tudo vinha normal e era transcrito para o Braille pra mim. Mas isso é uma exceção. Impressora Braille é caríssima. Essa não é realidade não.

- 39) Você tem amigos cegos que estudam em escolas públicas? Regulares ou especiais?

A maioria estudou em escola pública. Até por mentalidade parecida comigo eram estudantes de escola regular.

- 40) Eles relatam alguma dificuldade que você não teve?

Eles não têm ânimo para a educação.

- 41) Por quê?

Porque não tem material, não tem conteúdo, não tem professor para explicar. E eu percebo uma diferença grande nesta geração nova que tem uma vida um pouco mais fácil. Essa galera que fez o ensino médio agora com toda a tecnologia envolvida fica mais fácil. O ensino público brasileiro é ruim, e o cego sofre mais porque não tem estrutura. E acaba tendo menos oportunidades.

- 42) Como você entrou na Ambev?

Porque eu fui atrás. Eu fui indicado para o programa de estágio por uma amiga. Em três anos de carreira eu já saí de estagiário para especialista.

(Ele trabalha no interior de São Paulo. Vai trabalhar de ônibus fretado todos os dias).

43) E o que você quer fazer em Israel?

Eu tenho uns planos de vida. Eu considero alguma carreira na política, mas eu também quero fazer um mestrado em operações de contraterrorismo em Israel. Focado em operações. É uma aspiração. Para vidente para loucura para cego parece uma insanidade. As pessoas não entendem que deficiente tem livre arbítrio.

44) Quando você falou que ia para os Estados Unidos estudar o que os seus pais disseram e por quê você quis estudar lá nos EUA?

Ah por quê não? Eu já falava inglês desde os 3 anos de idade e eu sempre quis morar fora. Nos EUA a lei funciona, você tem autonomia. Aqui no Brasil eu não usava o transporte público. Lá eu morei sozinho, foi bacana. Mas eu tive problemas porque fui fazer Tecnologia e queriam que eu fizesse Cálculo 1 em Braille matemático americano que é diferente do Braille no Brasil. É insanidade. Foi uma experiência bacana. Lá na faculdade americana tinha sala de apoio. A faculdade que eu fiz minha graduação EAD aqui no Brasil a Uniinter e eles mandaram todos os meus livros em CD. Eu nunca tive problemas.

45) Você está fazendo a pós-graduação no Insper?

Lá é super acessível, tudo já é mais tecnológico. A tecnologia é maravilhosa, mas também tem seus problemas. Agora tudo é imagem, *gif*, e isso pra cego não tem como entender. Agora começaram a descrever as imagens para cego na internet, mas tudo hoje é imagem. Ninguém tem só um texto. Agora é um novo momento. Se você não tem certos cuidados vem muita imagem e esse é o desafio para não ter exclusão para o cego.

ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: As Experiências de Escolarização de Estudantes Cegos no Ensino Regular em Tempos de Integração e de Inclusão.

- > 1. Você foi selecionado por ter feito toda sua trajetória escolar em escolas regulares e sua participação não é obrigatória.
- > 2. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
- > 3. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição (detalhar, se pertinente).
- > 4. Os objetivos deste estudo são os de analisar a sua trajetória escolar, por meio de entrevistas que permitam colher o maior número de detalhes sobre ela.
- > 5. Sua participação nesta pesquisa consistirá em se dispor a participar dessas entrevistas.
- > 6. Os benefícios relacionados com a sua participação são o de levantar as mais variadas facetas do processo de escolarização vividos por alunos com deficiência visual, com evidente história de sucesso escolar.
- > 7. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
- > 8. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: para tanto, utilizaremos de nome fictício que preserve a sua identidade.
- > 9. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTADOR)

Patrícia da Rocha Coutinho

Endereço: Rua Emilio Goeldi, 545, ap 42 - Torre 4 - Lapa, SP. Telefone: (11) 99619.1656

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, localizada à Rua Monte Alegre, 984 – SÃO PAULO - SP– BRASIL.

São Paulo, 08 de fevereiro de 2019.

Assinatura participante da pesquisa