

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Licenciatura de História

Raquel Dias Bastos

**Um Olhar Histórico sobre a Educação Inclusiva no Brasil: Um
Estudo sobre os Desafios e Avanços para Cegos, Surdos e Autistas**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Rio de Janeiro
Dezembro de 2023

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Licenciatura de História
Departamento de História

Raquel Dias Bastos

**Um Olhar Histórico sobre a Educação Inclusiva no Brasil: Um
Estudo sobre os Desafios e Avanços para Cegos, Surdos e Autistas**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
apresentado ao Departamento de História da PUC-Rio,
como parte dos requisitos para a obtenção do título de
Historiadora.

Professor-orientador: Luciana Borgerth Vial Correa

Rio de Janeiro
Dezembro de 2023

Aos meus alunos, verdadeiros protagonistas desta jornada e o motivo dela ser tão significativa. Em especial, agradeço a minha aluna Alice Achinelis, capaz de inspirar, mesmo aos três anos de idade, cada palavra desta pesquisa.

Agradecimentos

A Deus, pela orientação constante, pela força nos momentos desafiadores e pela graça que permeou cada etapa deste caminho acadêmico. À Virgem Maria, expresse minha gratidão pelos momentos de acolhimento nas horas mais difíceis. Aos santos que tanto me auxiliaram e inspiraram: Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino, Santa Rita de Cássia e, especialmente, Santa Teresa D'Ávila, a padroeira da educação.

A minha orientadora, Luciana Borgerth Vial Correa, por topar fazer parte dessa pesquisa e me auxiliar em cada etapa. Seus comentários, sua paciência e incentivo foram essenciais. Você é um exemplo de profissional.

Aos meus pais, Luiza e Cláudio, por me darem todo o suporte necessário durante cada etapa desse processo, pelo interesse na minha pesquisa, pelo auxílio na montagem da pesquisa, pelas caronas, pelas conversas e por me ouvirem falar por horas sobre o tema. Essa pesquisa também é de vocês!

À minha família, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo amor, apoio incondicional, compreensão e por muitas vezes me oferecer abrigo, quando retornar para casa se tornava impossível devido à distância.

Aos meus amigos e colegas de curso, em especial, Brendon Mendes, Bruna Ximenes, Lais Andrade, Rayane Marques e Rodrigo Barretto, pelo compartilhamento de experiências, colaboração mútua, pelo incentivo constante e pelo suporte emocional que tornou esta jornada mais leve e enriquecedora. Vocês tornaram a minha experiência acadêmica menos difícil e definitivamente mais alegre.

A todos os professores do Departamento de História da PUC Rio que contribuíram para minha formação acadêmica, transmitindo conhecimentos essenciais e me inspirando.

Ao Regnum Christi, minha família espiritual, que tanto colaboraram para minha formação integral e me deram forças através de cada oração. O apoio de cada um foi imprescindível.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, foram parte deste processo, direta ou indiretamente. Este trabalho não seria possível sem a colaboração, orações e apoio de cada um de vocês.

Resumo

Esta Dissertação tem como objetivo enfatizar a importância da inclusão educacional, compreendendo-a como necessária para a fundamentação dos princípios de igualdade, equidade e diversidade, buscando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e sociais que possam excluir ou discriminar grupos marginalizados.

Em diálogo com a História Social e da Educação, a presente pesquisa buscou compreender e analisar a trajetória histórico educacional de surdos, cegos e autistas dentro do território brasileiro, tendo como objetivo a maneira como a inclusão educacional desses grupos se desenvolveu ao longo dos anos, destacando os desafios, avanços e os marcos legais que contribuíram para a construção da realidade que encontra-se hoje no país, valorizando suas histórias e lutas.

Realizou-se, então, uma pesquisa bibliográfica que perpassa por diversos períodos históricos do Brasil e busca a presença de ações, pessoas, instituições e leis que estiveram ligadas, especificamente, à educação desses grupos. Esse processo, que tem relação não apenas com a História, mas também com a Educação e com a experiência social, permite uma valorização das comunidades surdas, cegas e autistas e uma compreensão que fuja da generalização atual.

A pesquisa permitiu, assim, verificar que devido a falta de registros históricos, a diversidade de experiências, a falta de diálogos interdisciplinares e, principalmente, o descaso dos governos e da sociedade, o acesso à educação de qualidade foi muitas vezes negado a esses grupos. Concluindo que, por não serem adotadas práticas pedagógicas adequadas, implementações de adaptações curriculares e a falta de profissionais adequados e capacitados geraram ambientes escolares pouco acolhedores e nada inclusivos.

Palavras-Chave

História da Educação; História Social; História da Educação Inclusiva; Ensino Inclusivo; Surdos, Cegos e Autistas.

Sumário

1. Introdução
2. Contexto histórico e os marcos legais da educação inclusiva no Brasil
3. A educação de cegos no Brasil: o início de uma nova educação no Brasil.
4. A educação de surdos no Brasil: A construção de um Instituto, uma língua e uma comunidade.
5. Transtorno do Espectro Autista: uma História recente e em construção.
6. Considerações Finais
7. Referências Bibliográficas

1. Introdução

Por que uma História da Educação Inclusiva? Para responder a essa pergunta, precisamos antes analisar os dois elementos presentes que unem essa monografia: História e educação inclusiva.

Entendendo que a História é, assim como Marc Bloch a define, “a ciência dos homens no tempo”. Enfatiza-se assim, que a história é a disciplina que se concentra na compreensão e interpretação das ações e experiências humanas ao longo do tempo. Reconhecendo a importância da dimensão temporal na análise histórica, sublinhando que os eventos históricos não são isolados, mas interligados em uma narrativa que se desenrola ao longo do tempo. Esta definição destaca a ideia de que a história não é apenas uma coleção de fatos, mas uma ciência que busca entender a humanidade em seu contexto temporal e cultural.

Entretanto, analisar a História em si deve ser realizado de uma forma cuidadosa, entendendo também que a história não é senão respostas às nossas indagações. Isso é, o compromisso do historiador é saber fazer perguntas, escolhas e realizar diálogos diante das fontes que lhe são apresentadas. Concretamente, o trabalho do historiador não é o de juntar documentos e escrever a partir deles a História.

Todos os registros provenientes de épocas passadas estão repletos de conexões, de intrincadas interações de sentido e significado, criados e mantidos ao longo do tempo com o intuito de serem legados às gerações vindouras. Este breve encontro com o passado não implica uma explicação completa do presente, nem sugere que sirva como um guia para como as coisas deveriam ter sido. Ele revela o que aconteceu, demonstrando que os eventos não ocorrem de maneira aleatória, mas estão interconectados. Ao revisitar o passado, talvez possamos esclarecer o presente em relação às influências do passado que persistem nele. São fragmentos de memória de uma era que permanecerá para sempre inacessível em sua totalidade. Por tanto, a História escrita depende de escolhas de um historiador.

Já a expressão "educação inclusiva" é um termo relativamente recente que se tornou amplamente utilizado nas discussões educacionais nas últimas décadas. A educação inclusiva é voltada para a inclusão de alunos com necessidades especiais, isso é, aqueles considerados deficientes, em estabelecimentos de ensino regular, reestruturando a cultura, a prática e as políticas vivenciadas nas escolas, de modo que correspondam a diversidade dos alunos, objetivando o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção na sociedade. Esse conceito emergiu como resultado do reconhecimento da necessidade de criar um sistema educacional que acolhesse e valorizasse a diversidade humana, garantindo o acesso e a

participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou condições. O educador assume a posição de mediador e responsável pela construção do conhecimento, interação e socialização do aluno, fazendo com que a inclusão escolar seja uma das tentativas de reedificação a esse público, analisando desde os casos mais complexos aos mais singelos, assegurando uma educação de qualidade para todos.

A educação inclusiva representa assim, um movimento transformador que busca romper com práticas educacionais segregadoras, promovendo uma abordagem centrada na equidade e no respeito à singularidade de cada indivíduo.

Diante desse contexto educacional inclusivo no Brasil, respaldado por diversas políticas públicas e legislações essenciais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), torna-se imperativo que os professores, independentemente do nível de ensino, da disciplina lecionada, da formação específica ou mesmo de suas preferências, estejam preparados para lidar, mais cedo ou mais tarde, com alunos cegos, surdos, autistas e/ou com outras deficiência(s) em suas turmas.

Torna-se fundamental que o professor se aproprie, mesmo que de forma mínima, de conhecimentos relacionados às particularidades desses alunos, seja por meio de iniciativas individuais, seja aproveitando as oportunidades oferecidas pelas redes de ensino, através da promoção de formação continuada. Esse comprometimento com a capacitação adequada contribui não apenas para o cumprimento das normativas legais, mas também para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz, onde cada aluno, independentemente de suas características, tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial pleno.

Entretanto, mesmo que o termo “Educação Inclusiva” seja de uso recente, a história por trás das lutas, conquistas e descasos é antiga. A sociedade e os governos sempre marginalizaram e tornaram as pessoas com deficiência invisíveis, fosse no cotidiano ou no legislativo.

Nesse sentido, este trabalho é norteado por uma questão que, cada vez mais, atravessa nossa trajetória acadêmica e pedagógica: como tornar nossos ambientes escolares mais inclusivos? Não é mais incomum a presença de alunos com deficiência¹ dentro das escolas de

¹ Quanto à terminologia adequada, não são mais usados termos como excepcionais, deficiente, pessoa portadora de deficiência ou portadora de necessidades especiais, por essa razão, este estudo explicita que a terminologia apropriada é pessoa com deficiência (COEPEDE, 2011).

ensino regular, fazendo com que não apenas o corpo docente, mas também toda a comunidade tenha participação ativa diante dessa nova realidade.

Juntando então os dois eixos desta pesquisa, partimos do pressuposto que para entendermos melhor sobre a Educação Inclusiva, é necessário investigar sobre o convívio com as pessoas com necessidades especiais através do tempo e as formas de ensino organizadas, muitas vezes com grande descaso, para esses grupos. Compreendendo essa progressão dos princípios ligados à educação de indivíduos com necessidades especiais e familiarizando-se com as diversas formas de interação entre as pessoas em diferentes períodos, implica em reconhecer que as percepções sobre a deficiência são moldadas ao longo da história e da sociedade.

Isso ocorre porque, em conformidade com a cultura em que estamos inseridos, diante dos conhecimentos que possuímos, em conjunto com nossas convicções e valores, assim como com nossas perspectivas religiosas e nosso entendimento sobre deficiência, interpretamos, agimos e, principalmente, buscamos justificar nossos comportamentos diante das pessoas que são consideradas diferentes por algum motivo.

Segundo Luciene Maria da Silva, as diferenças são definidas nos parâmetros da sociedade, visto que não existe diferença sem um grupo social já formado, que é o que lhe dá sentido.² Dessa maneira, entende-se que é coletivamente que o grupo conceitua uma diferença, atribuindo-lhe importância e valor. Portanto, a diferença é formulada de maneira social, influenciada pela própria existência dos grupos sociais, que são definidos pelos tipos de interação e pela intensidade dos conflitos. Assim, não é porque estão fisicamente deficientes que são rejeitados pela sociedade, mas pela forma como as relações sociais são organizadas. A deficiência não é algo que se possui, mas que é efetivada a partir da forma como a estrutura social é organizada.

Com isso, buscamos demonstrar que as pesquisas relacionadas à História da Educação Inclusiva no Brasil (essa especificamente com foco em surdos, cegos e autistas), são de fundamental importância para compreendermos as trajetórias, lutas e conquistas desses grupos na busca por uma educação inclusiva dentro de uma sociedade que constantemente tenta apagá-los. Essas pesquisas nos permitem conhecer o contexto histórico, os desafios enfrentados e os marcos legais que contribuíram para a construção da realidade atual. Além disso, as pesquisas fornecem subsídios para a formulação de políticas públicas, aprimoramento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de estratégias efetivas de

² SILVA, L. M. DA .. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, n. 44, p. 111–133, dez. 2006.

inclusão, valorizando as histórias e experiências desses grupos e promovendo uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Uma história da educação inclusiva nos permite então, reconhecer o progresso que foi feito ao longo do tempo na promoção da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação. Ajudando a valorizar as conquistas e os esforços de muitas pessoas e organizações que trabalharam para tornar a educação mais acessível.

O estudo evidencia os processos de eliminação, exclusão, preconceito e processos de conquistas de direitos pela evolução das leis nacionais e internacionais de inclusão social. Não se pode ignorar a longa e importante trajetória histórica das pessoas com deficiência e sua constante luta em busca da defesa e garantia de seus direitos como seres humanos e cidadãos.

Procuraremos demonstrar, assim, que através da valorização da história da educação de surdos, cegos e autistas é possível preencher algumas lacunas na compreensão desses diferentes grupos. Enfatizando também as complexidades e nuances dessas experiências historiográficas. Afinal, antes de algum reconhecimento da importância da inclusão, as pessoas com deficiência eram frequentemente excluídas não só do sistema educacional, mas de toda a sociedade. Foucault apresenta em seu livro ‘História da Loucura’ que desde o século XIV ao século XVII, ao percorrer na história da loucura, percebemos que devido aos valores éticos, morais e o modelo médico estão fortemente enraizados socialmente então a exclusão de sujeitos era e é ainda uma prática constante, isto é, a eliminação de pessoas indesejadas.

Inicialmente, a pesquisa apresenta um panorama histórico sobre a educação de pessoas com deficiência no Brasil, abrangendo desde o período imperial até os dias atuais. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, são analisados os principais marcos legais que influenciaram a educação inclusiva no Brasil. Destacam-se leis e políticas específicas, como a Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à educação para todos os cidadãos, independentemente de suas limitações, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu diretrizes para a inclusão educacional.

Já nos capítulos seguintes, questões como a formação de professores, adaptação de recursos e a garantia do acesso pleno e igualitário à educação para todos são discutidas ao longo do trabalho. A pesquisa examina também os avanços e conquistas alcançados na área da educação inclusiva, destacando as transformações na forma como cegos, surdos e autistas são percebidos e incluídos no sistema educacional brasileiro. São analisados os diferentes modelos de inclusão adotados, as principais figuras que influenciaram a educação de cada uma dessas comunidades, as instituições que surgiram e os principais desafios que foram enfrentados, bem como as práticas pedagógicas e os recursos utilizados para promover uma educação mais acessível e inclusiva.

Por serem grupos não homogêneos, foram explanadas as experiências educacionais variadas através da análise das fontes bibliográficas e dos marcos legais buscando revelar avanços significativos e evidenciando as complexidades e nuances apresentadas dentro do ambiente escolar que não podem ser apagadas ou generalizadas. Na verdade, experiências essas que são valiosas para a compreensão da singularidade do outro e da construção da História da educação dessas comunidades.

1. Contexto Histórico e os marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil

O percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil, assim como ocorreu com as civilizações mais remotas em todas as demais partes do mundo, foi assinalado por uma fase inicial de eliminação e de exclusão, deixando à margem da sociedade este segmento, percebido, historicamente, como constituído por pessoas incapazes e/ou doentes.

A partir disso, a História da educação brasileira revela que a educação apenas se tornou centro de atenção e preocupação nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade. Ao longo da história o direito da criança veio se construindo, com o processo da industrialização brasileira a partir de 1930, em que começou a se discutir e ter um olhar voltado para a escola e para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Entretanto, a escola acabou se caracterizando pela exclusão de uma grande parcela da população, passando a ser privilégio de um grupo, exclusão apresentada através da segregação e sendo considerada inacessível para grande parcela da população. Alunos com deficiência, por exemplo, eram vistos pela sociedade como seres que, segundo Rosana Romero e Sirleine Souza (2020) “[...] não podiam conviver nos mesmos espaços sociais que os normais, deveriam, portanto, estudar em locais separados e, só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível”.³

Essa era uma visão comum a grande parcela da sociedade mundial, que carregam ao longo de sua história diversas exclusões a essas minorias. Dito isso, torna-se difícil de encontrar grandes registros acerca de como era o tratamento dado às pessoas com deficiência em tempos mais remotos e em outros lugares do mundo, porém, sabe-se que essas pessoas já sofriam com movimentos de exclusão e eram reclusas em suas casas, impedidas de participarem de atividades sociais e até mesmo educacionais. A educação, que já era negada à maioria da população, conforme é apresentado no Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamenta a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, o Imperador D. Pedro II e Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, deixam claro no Art. 69, que: "escravos, os meninos que padeciam

³ ROMERO, Rosana Aparecida Silva. SOUZA; Sirleine Brandão de. Educação Inclusiva: Alguns marcos históricos que produziram a educação atual. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf.

moléstias contagiosas, e os que não eram vacinados são proibidos de matricular e frequentar escolas públicas" (BRASIL, 1854), também era negada às pessoas com deficiência.

Este dispositivo legal não apenas restringia o acesso à educação com base em critérios discriminatórios, como também excluía explicitamente as pessoas com deficiência, contribuindo para a marginalização e a falta de oportunidades educacionais para esse grupo específico. Essa política reflete as atitudes discriminatórias prevalentes na sociedade da época.

No Brasil, a educação das crianças com deficiência surgiu de maneira institucional, dando passos extremamente pequenos, no conjunto das concretizações das ideias liberais que estavam em alta no final do século XVIII.⁴ Até então, encontrou-se pouca manifestação e até mesmo escritos relacionados à educação desses grupos.

A partir desse mesmo século, segundo Januzzi (2004), surgem os primeiros registros de amparo às crianças indesejadas: "a roda dos expostos" nas Santas Casas de Misericórdia.⁵ A Roda dos Expostos era formada por uma caixa dupla de formato cilíndrico, que foi adaptada no muro das instituições caridosas. Com a janela aberta para o lado externo, um espaço dentro da caixa recebia a criança após rodar o cilindro para o interior dos muros, desaparecendo assim a criança aos olhos externos; dentro da edificação a criança era recolhida, cuidada e criada até se fazer independente. Foi desenvolvida pela sociedade ocidental católica como uma forma de assistencialismo infantil, tendo como finalidade retirar das ruas as crianças abandonadas.

As Santas Casas são heranças culturais características dos territórios colonizados por Portugal, a confraria leiga católica 'Irmandade da Misericórdia' esteve presente nas principais cidades brasileiras desde o século XVI. Embora, inicialmente, nem todas as Irmandades brasileiras mantivessem hospitais de caridade, ao longo do tempo, uma de suas principais responsabilidades passou a ser o chamado "cuidado curativo dos pobres" (Mesgravis, 1976), expandindo-se para incluir esses "alienados"⁶ a partir da segunda metade do século XIX.

Em meados do mesmo século, essas crianças abandonadas por seus genitores, passaram a ser acolhidas pelas freiras que tentavam dar educação e salvar dos perigos da exposição na rua, sendo auxiliadas por amas de leite ou mulheres que se colocavam à disposição para ajudar na criação do menino ou menina até os sete anos⁷.

⁴ JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Editora Autores Associados LTDA. 1ª Edição. 2004. p.6.

⁵ TREVISAN, Fernanda; ROMANELLI, Rosely A.. Processo Educacional no Brasil: Breve Contextualização da Educação Inclusiva. In: ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 29. , 2021, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 2179-2189.

⁶ Os considerados "loucos" também eram chamados de "alienados".

⁷ TORRES, Luiz. A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande. Biblos, Rio Grande, 20: 103-116, 2006.

As rodas dos expostos das Misericórdias sempre existiram, e a primeira foi fundada em Portugal em 1498. Já no Brasil, teve seu início em 1726 em Salvador, depois em 1738 iniciou-se no Rio de Janeiro, já em São Paulo, os documentos atestam que exista desde 1825. Porém, a roda da Irmandade de São Paulo tem o seu primeiro registro de criança abandonada apenas em 16 de novembro de 1876, quando Ariana da Silva Albuquerque foi deixada no meio da noite. Mesmo depois que a roda foi retirada de seus muros, a Irmandade de Misericórdia continuou a receber “enjeitados” até 26 de dezembro de 1960. Glória Graciana Sampaio foi o último registro, de número 4.696.

Entretanto, justamente por pela falta de interesse e pouca documentação atrelada às crianças consideradas degeneradas, pouco sabemos sobre suas características físicas ou condições motoras e mentais. Segundo o primeiro relatório sobre a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Francisco Martins de Almeida escreveu: “ignoro como se havia a Santa Casa com esses órfãos”⁸. Demonstrando e atestando que o descaso em relação aos abandonados era imenso e pouco importava à população, já que o abandono da infância já era um procedimento realizado desde a antiguidade.

Devido justamente aos tratamentos dados a esses grupos, pode-se supor que para além das crianças geradas por mulheres pobres, solteiras ou viúvas, abandonadas por seus amásios, esposas de maridos ausentes que procuravam em outras paragens o trabalho que não encontravam na cidade, também deviam haver os “expostos”⁹ que tinham defeitos físicos ou mentais.¹⁰

Entretanto, por mais que o abandono de crianças, deficientes ou não, às ruas tivesse uma possível solução, isso ainda não tornava os atípicos parte da sociedade. De acordo com a Constituição de 1824 (título II, artigo 8º, item 1º) era privado do direito político o incapacitado físico ou moral, assim, os adultos deficientes eram excluídos dessa sociedade que buscava se proteger juridicamente desses personagens.

A Santa Casa encaminhava crianças a partir dos 7 anos para os seminários da Glória, quando meninas, e de Sant’Ana, quando meninos. Lá as meninas permaneciam até se casarem e os meninos até obterem uma profissão. Contudo, o intuito de obter uma profissão futura, mesmo sendo uma atitude pouco comum na época para os abandonados, ainda era voltada para as crianças que não possuíssem anomalias ou que não fossem acentuadas.

Os que possuíam condições mais prejudicadas se tornavam adultos com nenhum auxílio e sem direitos, sendo considerados loucos e anormais tendo como solução o

⁸ Typ. de Jorge Sucler, São Paulo, 2 ed. 1909, p. 23 apud Mesgravis, 1976, p. 182

⁹ Essas crianças abandonadas também acabavam sendo chamadas de “expostos” ou “enjeitados”.

¹⁰ JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Editora Autores Associados LTDA. 1ª Edição. p.8. 2004.

encaminhamento para a polícia ou para hospitais. E foi justamente a presença desses ditos “loucos” encarcerados em cubículos estreitos, em condições insalubres e muitas vezes amarrados, que levou à defesa da criação de um manicômio na Corte.

Mais especificamente, tanto na velha Europa quanto no Brasil, a quase totalidade das informações sobre a história das pessoas deficientes encontra-se diluída em comentários relacionados com a categoria mais ampla dos “miseráveis”, aos doentes e aos mais pobres.

Através da participação na Irmandade da Misericórdia, as famílias abastadas do Rio de Janeiro contribuíram para a construção do primeiro asilo para alienados no Brasil, destinado principalmente aos indivíduos mentalmente enfermos da classe pobre. As famílias ricas, no entanto, escondiam cuidadosamente os seus dentro das casas, como observa Sigaud:

Quem acreditará que o número de tais infelizes é considerável e que as famílias ricas que os têm em suas casas nunca tiveram a lembrança de fundar, por uma associação, um asilo em que as regras da higiene pudessem auxiliar com vantagem as prescrições da terapêutica? (Sigaud, 1835)¹¹

Todavia, é importante ressaltar que enquanto os ricos podiam esconder as deficiências que apareciam em suas famílias, os africanos escravizados no Brasil tinham marcas visíveis e invisíveis devido aos maus tratos que recebiam, acarretando, em uma grande parcela, deficiências. Segundo Silva (1987), os escravizados muitas vezes eram vítimas de raquitismo, de beribéri, de escorbuto (também conhecido como "mal de Luanda"), ou seja, das síndromes mais sérias denotadoras de carências alimentares, também acabaram sendo portadores de defeitos físicos provocados por castigos e desastres que ocorriam nos engenhos.¹²

A influência significativa da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia da Corte é notável, tanto nas negociações políticas que culminaram no decreto de sua fundação em 1841 quanto na mobilização social para a construção do Hospício de Alienados Pedro II, inaugurado em 1852 (Machado et al., 1978; Teixeira, 1997)¹³.

Estudos indicam também que no século XIX, a problemática das deficiências tornou-se mais evidente devido ao aumento dos conflitos militares, como a Setembrada e Novembrada (Pernambuco, 1831), a Revolta dos Malês (Bahia, 1835), a Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul, 1835-1845), a Balaiada (Maranhão, 1850), e Canudos (Bahia, 1896-1897). Além disso, os conflitos externos, como a Guerra do Paraguai (1864-1870), resultaram

¹¹ SIGAUD, José Francisco Xavier. Reflexões acerca do trânsito livre dos doidos pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro. *Diário de Saúde ou Efemérides das Ciências Médicas e Naturais do Brasil*, v. I, n. 1, p. 7, abril de 1835.

¹² SILVA, O. M. da. A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, p. 198, 1987.

¹³ ODA, A. M. G. R.; DALGALARRONDO, P.. História das primeiras instituições para alienados no Brasil. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 12, n. 3, set. 2005

em um crescente número de soldados mutilados, adquirindo deficiências físicas e sensoriais como resultado dos combates.¹⁴

Face a essa realidade, o atendimento voltado às PCDs (Pessoas com deficiência) tem seus primeiros registros na época do Império, com a criação de duas instituições: em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos. Ambas as instituições foram fundadas por D. Pedro II e se caracterizavam por atendimentos direcionados apenas às deficiências visuais e auditivas.

Nesse período ainda não existia legislação ou diretrizes específicas direcionadas a esses grupos. Na verdade, ambas as ações educacionais fundadas pelo Imperador foram atos isolados, que só foram possíveis graças à atuação de vultos próximos a ele. Carlos Nelson Coutinho (1976) destaca que essa é uma atitude muito comum no Brasil, e, inspirado por Thomas Mann, a intitula como “intimismo à sombra do poder”. Isso é, foram ações educacionais que não colocaram em questão as relações de poder ou a própria estrutura daquela sociedade. Muito pelo contrário, estiveram atreladas ao Imperador sendo incapazes de contestar seu poder e permaneceram por muitos anos sem apoio da população ou até mesmo dos governos seguintes, que não viam a educação de deficientes como algo necessário.

A esta época, ainda não havia nenhum tipo de sensibilidade em relação às deficiências e às pessoas com deficiência. Os Recenseamentos Gerais de 1872, 1900 e de 1920 buscavam levantar o número de pessoas com “defeitos físicos”, dando maior destaque, naquele momento, apenas aos “defeitos” da visão e da audição.

Por muitos anos os alunos desses dois grupos contemplados com assistencialismo do governo, estavam restritos a viverem e trabalharem dentro dos muros de seus institutos. Demonstrando que por mais que tivessem caminhando para uma mudança dentro do campo educacional, o campo social permanecia de portas fechadas. Fortalecendo a ideia de que esse atendimento foi irregular e quase inexistente como iniciativa oficial na área educacional.

Posteriormente, com o advento do Período Republicano, a partir de 1889, os institutos obtiveram uma alteração em suas terminologias, passando a chamar em 1891, Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a seu diretor mais ilustre, e em 1957, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), respectivamente. Contudo, não são notadas mais mudanças relacionadas aos deficientes para além da nomenclatura das instituições.

No final do século XIX, o general Duque de Caxias, apreensivo com essa questão, expressou suas preocupações ao Governo Imperial. Isso resultou na inauguração, em 1868, do Asilo dos Inválidos da Pátria, localizado no Rio de Janeiro. Nessa instituição, eram acolhidos

¹⁴ PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. *SER Social, [S. l.]*, v. 19, n. 40, p. 179, 2017.

e tratados os soldados mutilados pela guerra em sua velhice, além de ser providenciada educação para órfãos e filhos de militares. Apesar de sua importância crucial no cuidado e tratamento dos soldados deficientes, o asilo foi desativado em 1976, operando de forma precária, causando prejuízos significativos para os beneficiários.¹⁵

Nesse mesmo século, ocorrem grandes descobertas e avanços no campo da medicina ao redor do mundo, que buscava até então solucionar o considerado “problema” dos deficientes. Entretanto, mesmo com esses pequenos avanços, Basílio de Magalhães (1913) destaca que durante esse período não houve cuidado algum, através de nenhum meio, da infância degenerada, quer atingida por anomalias lesionais do cérebro, quer combatida por anomalias ou taras menos graves,¹⁶ mostrando assim, que esses grupos seguiam invisíveis para a sociedade.

Entretanto, a realidade é que o cenário do país ainda não auxiliava a assimilação das diferenças, tendo como início uma República contendo uma população elitista, rural, favorável a escravidão e com limitada participação política. A base filosófico-ideológica que persistia era a do modelo escolar segregacionista, baseado na homogeneização das pessoas de acordo com suas características biológicas:

"Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas". (AZEVEDO, 1953)¹⁷

Foi apenas no século XX, que surgiram no Brasil discussões que levaram alguns cidadãos a começarem a dar início a movimentos sociais favoráveis à integração de deficientes na sociedade. Com isso, iniciaram-se também críticas sobre as práticas de ensino da época, levantando questionamentos dos modelos de ensino, gerando uma exclusão no cenário educacional.

Esse processo de "integração escolar" fundamentava-se em dois princípios fundamentais: a inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar, não necessariamente em salas de aula regulares, mas em classes especiais, devido à percepção de que tais crianças não atingiriam o mesmo nível de aprendizado que as demais; e a expectativa de que os alunos com deficiência inseridos nas classes regulares deveriam se adaptar aos

¹⁵ FIGUEIRA, E. Caminhando no silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil. 1.ed. São Paulo: Giz, 2008. p.63.

¹⁶ MAGALHÃES, B. *Tratamento e educação de crianças anormais de Inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam - a bem da infância de agora e das gerações porvindouras - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria Brasileira*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Commercio de Rodrigues S.C 196p. 1913. p11.

¹⁷ AZEVEDO, F. A Cultura Brasileira, 3a. Edição, Tomo III. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1953. p.134.

recursos disponíveis aos alunos sem deficiência na escola. Dessa maneira, a educação especial era concebida como um sistema separado do ensino comum, em grande parte devido aos estigmas e às considerações morais prevalentes na sociedade daquela época (CUNHA, 2013).¹⁸

Nesse mesmo período criou-se a primeira fundação especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental no país, o Instituto Pestalozzi (1926). No ano de 1931, é instituído pela professora Carmem Itália Sigliano, a Santa Casa de Misericórdia, direcionada os atendimentos para os deficientes físicos; já no ano de 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2015). Em 1950 foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), a qual ainda existe atualmente; por fim, em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fruto das iniciativas de familiares em buscar alternativas para seus filhos, tornando possível auxiliar no atendimento aos casos graves de deficiência mental.

Essas foram algumas das instituições principiantes que surgiram neste período e foram sendo fortalecidas na segunda metade do século XX. Entretanto, para muitos, essas instituições perpetuavam e fortaleciam a segregação e a exclusão social, em vez de promover a inclusão, já que esses primeiros institutos que surgiram em grande massa nos anos 50 estavam direcionados aos atendimentos clínicos, com profissionais da saúde. A ideia da deficiência como um problema que precisava ser resolvido persistia e fortalecia a mentalidade de que o indivíduo atípico teria que se adaptar à sociedade ou teria que ser modificado, ou “curado”, por profissionais¹⁹ (que persiste na cabeça de muitos até hoje). Fletcher (1996) descreve tal modelo médico de intervenção no cuidado das pessoas deficientes como segregacionista e revelando a resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência e/ou com outras condições atípicas, dando-lhes oportunidade de ir em busca do seu próprio desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Na década de 60, aumentam os números de instituições filantrópicas com caráter assistencial. Também nesse período é promulgada a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases para a Educação (1961) que no artigo 88 assegura que a educação de excepcionais deve se enquadrar no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961). Assim, o

¹⁸ CUNHA, Eugênio. *Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013. p.33.

¹⁹ FLETCHER, A. *Ideias práticas em apoio ao Dia Internacional das pessoas com Deficiências*. 3 de dezembro. Tradução por: Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo: Prodef/Apade, 1996. p. 15.

investimento de recursos públicos nas entidades privadas filantrópicas é iniciado, mas, Jaqueline Pereira e Joseana Saraiva (2017) ressaltam que:

A questão da deficiência deixa de ser responsabilidade exclusiva da família e das instituições de caráter filantrópico, para passar a ser uma preocupação também do Estado, que assume essa responsabilidade não como uma política pública, mas apenas apoiando as instituições beneficentes sem fins lucrativos, adotando um modelo assistencialista.²⁰

Dessa forma, mesmo quando o Estado proporcionava apoio, a responsabilidade última permanecia a cargo das instituições filantrópicas, incumbidas da reabilitação médica, educação especial e integração dos indivíduos com a sociedade.

Seguido desta lei, passam a surgir diversas outras que buscam assegurar a participação dos PCDs na sociedade e nos ambientes escolares. A abertura das escolas para as diferenças aconteceu em decorrência das políticas públicas, ou seja, implica numa mudança radical do processo de ensino e aprendizagem que tenta se afastar das amarras de um passado elitista preso na velha mentalidade aristocrático-rural, buscando se aproximar de uma educação diferenciada e múltipla.

Percebeu-se então que a responsabilidade pelo atendimento educacional das pessoas com deficiência era também do Estado e do sistema regular de ensino. Tornando-se necessário estabelecer um modelo de escola pública capaz de receber os alunos com necessidades especiais, surgindo assim as escolas especiais públicas ou a criação de classes especiais dentro das escolas já existentes. Essas medidas visavam proporcionar uma educação separada para as pessoas com deficiência. Essa foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa deficiente estaria protegida se confinada em ambiente separado e isolados, em que a sociedade também estaria protegida dos tidos “anormais”²¹ (TREVISAN 2021).

Ainda no século XX, a luta pela inserção da PCD no sistema regular de ensino é nomeada de “Paradigma da Integração”, Nogueira (2009) relata:

A integração é um processo que tem que ser assumido por toda a escola: o professor de turma regular deve receber apoio da educação especial para fazer este trabalho e os alunos devem ser atendidos, paralelamente, nas salas de recursos ou por professores itinerantes. (NOGUEIRA 2009, p.88).

Entretanto, mesmo que lutassem pelo direito à sala de aula para as crianças atípicas, Nogueira ressalta que o estudante que possuísse alguma deficiência teria o direito de ser

²⁰ PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente:: da exclusão a inclusão social. *SER Social, [S. l.]*, v. 19, n. 40, p. 180, 2017.

²¹ TREVISAN, Fernanda; ROMANELLI, Rosely A.. Processo Educacional no Brasil: Breve Contextualização da Educação Inclusiva. *In: ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO*, 29. , 2021, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 2179-2189.

matriculado na escola regular desde que, conseguisse se adaptar ao ambiente através do seu próprio esforço, não sendo responsabilidade do sistema de ensino e da escola em se adequar às necessidades específicas do aluno.²² Demonstrando que o imaginário da população seguia sendo de que o deficiente era um problema e necessitava buscar meios de se encaixar sozinho no mundo social e educacional.

Porém foi só durante a ditadura civil militar no Brasil (1964 a 1985) que a Educação Especial se institucionalizou, já que durante esse período o governo estava sob a influência de acordos com organismos internacionais, em um contexto político global marcado pelo avanço do neoliberalismo, ocorrendo no Brasil a implementação de uma abordagem sistemática no âmbito da educação, direcionada aos alunos com deficiência em todo o país. Esta iniciativa foi concebida como parte de uma política visando à integração social das pessoas com deficiência.

Nesse contexto político e econômico, uma política nacional de educação especial foi progressivamente estruturada, incorporando em seus fundamentos o modelo, os serviços e a lógica da iniciativa assistencial privada, notadamente representada pela atuação articulada da Sociedade Pestalozzi e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) com o setor público.²³

A Constituição Federal do Brasil de 1967, aprovada durante a transição dos governos de Castelo Branco para Costa e Silva, não fazia menção à educação especial. Esse foi o mesmo período em que foi promulgado o Ato Institucional n. 5, conferindo ao presidente da República a autoridade para decretar intervenção em estados e municípios, suspender direitos políticos, e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais. Em 1969, por meio da Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro, o parágrafo 4º do artigo 175 passou a abordar a educação de excepcionais (BRASIL, 1969a), incorporando esses indivíduos em termos constitucionais. No entanto, é importante observar que essa inclusão já estava contemplada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB de 1961), não havendo algo inovador.

Na década de 70, há a defesa pelo tratamento especializado para alunos com deficiência, tendo a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973, como órgão central de direção superior, tendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura,

²² NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. Legislações e Políticas Públicas em educação Inclusiva. 2ª Ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. p.88

²³ GARCIA, R. M. C.; KUHNEN, R. T. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, [S. l.], v. 1, p. 71, 2020. DOI: 10.18227/2675-3294repi.v1i1.6257.

com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos considerados excepcionais (BRASIL, 1973). Posteriormente, a estruturação da Secretaria de Estado de Educação e do serviço de Educação de Excepcionais, passa a denominar-se Departamento de Ensino Especial” (ROGALSKI, 2010). Porém, essas organizações reforçavam ainda mais os ideais de segregação desses alunos que eram colocados em “salas especiais”, afastados do cotidiano escolar e dos outros estudantes. Segundo Kuhnen (2016), a concepção hegemônica de deficiência estava sustentada numa dicotomia entre normal e patológico cujas raízes epistemológicas se assentavam na medicina positivista e no binômio tecnicista do ensino e aprendizagem.

Segundo Jannuzzi (2004), nesse contexto da ditadura militar, a estratégia central para integrar os deficientes na sociedade consistia na abordagem psicossocial de uniformização das singularidades. A educação desempenhava o papel de fomentar a construção de uma consciência coletiva homogênea, visando eliminar antagonismos, conflitos e diferenças em geral. Dessa forma, a concepção de deficiência nas políticas de educação especial no Brasil, estava sustentada numa dicotomia entre o normal e patológico. Essa concepção é definida em termos de sujeitos que desviam para menos ou para mais a partir de padrões físicos, mentais, comportamentais ou sociais e, portanto, necessitam de serviços especializados.

A partir da década de 1980, com a redemocratização do país e o movimento pela garantia de direitos humanos, houve um maior reconhecimento da importância da inclusão e da igualdade de oportunidades na educação. Houve também uma maior integração social e inserção do deficiente na sociedade em virtude da popularidade da luta pelos Direitos das pessoas portadoras de deficiência. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o direito à educação para todos, sem discriminação, e foi um marco importante nesse processo, além disso, no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, no artigo 208, como dever do estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Assim, as tentativas de inclusão, e não mais de integração, começam a ocorrer gradativamente: a ideia de que pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia capaz de satisfazer tais necessidades, centrada na criança, torna-se fundamental para alcançar comunidades acolhedoras, que combatem atitudes discriminatórias e constroem uma sociedade inclusiva e de acesso à educação para todos (BRASIL, 1994 p.1).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, comumente conhecida como Declaração de Jomtien (1990), teve

lugar em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Esse evento foi crucial para o reconhecimento da educação como uma ação fundamental para o progresso pessoal e social dos indivíduos. Diante da oferta insuficiente ou de baixa qualidade da educação, a Declaração destacou a necessidade de renovar os esforços em prol de uma educação de qualidade, assegurando que as necessidades básicas fossem atendidas para todos os jovens e crianças (UNESCO, 1990).

Nesse mesmo contexto, em 13 de julho de 1990, o artigo 54 entra em vigor dentro do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, regendo também sobre a educação inclusiva, deixando claro que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

No Censo Demográfico de 1991 houve, através de um Censo, uma investigação mais direta e objetiva a respeito das pessoas com deficiência. Esta se deu em razão da promulgação da Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que prevê a obrigatoriedade de incluir nos censos nacionais questões específicas para as pessoas com deficiência (IBGE, 2004). A pesquisa levantou informações apenas das deficiências consideradas “mais graves”: cegueira, surdez, deficiência mental, falta de membro (s) ou parte dele, paralisia total, paralisia de um dos lados do corpo, paralisia nas pernas, ou mais de um tipo de deficiência. Aproximadamente 1,7 milhão de pessoas no Brasil tinham alguma dessas deficiências, correspondendo a cerca de 1,15% da população da época (IBGE 1992).

As discussões acerca do público excluído seguiram crescendo gradativamente ao redor do mundo, fazendo com que políticos, educadores, estudiosos e movimentos sociais passassem a problematizar as atuações e aprofundar os debates. Com isso, em 1994, na Espanha, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação Especial, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas, contando com delegados representando 88 países e 25 organizações internacionais e tendo como produto final a Declaração de Salamanca justamente com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, caracterizando a inserção dos indivíduos que possuem necessidades educacionais especiais com uma política de justiça social, conforme explicita:

“As escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas,

crianças de minoria linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.”²⁴

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, fazendo com que o conceito de necessidades educacionais especiais ampliasse, abrangendo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar da escola, independentemente do motivo. Desta forma, a ideia de "necessidades educacionais especiais" passou a incluir não apenas as crianças com deficiências, mas também aquelas que enfrentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que repetem constantemente os anos letivos, as que são obrigadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que residem longe de qualquer instituição de ensino, as que vivem em condições de extrema pobreza ou sofrem de desnutrição, as vítimas de guerra ou conflitos armados, as que enfrentam abusos físicos, emocionais e sexuais contínuos, ou simplesmente aquelas que estão fora da escola por qualquer razão. Segundo o documento:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.²⁵

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394, promulgada em 1996, reforçou a necessidade da inclusão educacional e estabeleceu que as escolas deveriam atender a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais. Assegurando em seu artigo 58 um atendimento educacional especializado, ressalta:

Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial; 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. (1996)

O artigo da LDB assegura o serviço de apoio especializado, ou atendimento educacional especializado, aos indivíduos com deficiência sempre que for necessário para

²⁴ Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. p.6.

²⁵ Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. p.5.

atender as necessidades de cada aluno. Essa legislação foi um avanço significativo na busca pela educação inclusiva no Brasil.

Mais recentemente, a Lei n. 13.146 de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a qual traz uma diversidade de inovações sobre a educação inclusiva, em especial aborda as cobranças indevidas de taxas ou adicionais nas instituições privadas, em caso de estudantes com deficiências. Esse avanço legislativo veio amparar legalmente um processo discriminatório de aumento exacerbado das pessoas com deficiência dentro das unidades de ensino.

No contexto do ano de 2020, diante da situação atual do país, o governo promulgou o Decreto 10.502 em 30 de setembro de 2020, estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Essa política substituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2008.

O novo Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2020 ressuscitou para muitos a "ideia da segregação através da oferta das classes especiais dentro da escola dita inclusiva". Isso tem gerado discordâncias e debates na mídia, bem como opiniões divergentes, com a emissão de notas de repúdio por parte da comunidade surda e outras entidades (RODRIGUES, 2020). O ponto central de controvérsia está na instituição não apenas de escolas especializadas, mas também de classes especializadas e escolas bilíngues para surdos, principalmente no que se refere ao Capítulo VII, que aborda as implementações, conforme o artigo 9º, parágrafo 3º:

Definições de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, a fim de proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vista à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE, 2020).

Além da proposta de escola inclusiva, surgem outros modelos de atendimento, levantando a dúvida sobre quem será responsável por avaliar se o aluno deve ser matriculado em classe especial ou incluído na sala regular. Ainda existem muitos pontos a serem definidos e que não foram esclarecidos na legislação (RODRIGUES, 2020). No entanto, o decreto estabelece alguns pontos relevantes, incluindo mecanismos de avaliação e monitoramento da política. Pela primeira vez, a lei introduz o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) como um direito para o educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, conforme evidenciado no dispositivo (BRASIL, 2020):

Planos de desenvolvimento individual e escolar- instrumentos de planejamento e de organização de ações cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de

atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Diante o exposto, podemos evidenciar que a trajetória da educação inclusiva não é linear, há avanços e retrocessos. Os avanços vêm de segmentos de um histórico de muitas lutas, as quais nem sempre obtiveram êxitos.

A falta de recursos, a falta de formação adequada para os profissionais da educação e a resistência de algumas instituições e pessoas em aceitar a diversidade foram obstáculos a serem superados. Ainda hoje, existem muitos desafios a serem enfrentados para garantir uma educação inclusiva de qualidade em todo o país.

Ao longo das últimas décadas, diversas políticas públicas foram implementadas com o objetivo de promover a inclusão na educação. Além disso, programas de formação de professores, adaptação de currículos, disponibilização de recursos de acessibilidade e ações afirmativas têm sido adotados para ampliar o acesso e garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

A contextualização histórica da educação inclusiva no Brasil mostra uma evolução gradual, marcada por avanços e desafios. A busca pela inclusão educacional é um processo contínuo, que requer o engajamento de toda a sociedade na promoção de uma educação mais igualitária e acessível. Somente com esforços conjuntos, políticas adequadas e uma mudança de mentalidade, será possível construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde todos tenham oportunidades equitativas de aprender e se desenvolver.

Essa compreensão impulsiona a discussão sobre o caminho da Educação Especial no Brasil, adquirindo uma importância essencial na formulação de políticas de capacitação de professores, financiamento e administração escolar, sendo possível vencer, aos poucos, o desafio dentro dos setores educacionais, sejam eles públicos ou privados. Essas políticas são necessárias justamente para transformar a estrutura educacional e garantir que todos os alunos tenham condições de acessar, participar e aprender. Dessa forma, a escola é concebida como um ambiente que reconhece e enaltece as diversidades, sendo capaz de mobilizar a sociedade como um todo, para que exista a efetividade da inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular.

2. A Educação de Cegos: O início de uma nova educação no Brasil

Atualmente são categorizados como deficientes visuais, cegos e portadores de visão subnormal, baseando-se em duas escalas oftalmológicas. A primeira delas é a acuidade visual, que refere-se à capacidade de enxergar a uma determinada distância, e a segunda é o campo visual, que diz respeito à amplitude da área alcançada pela visão. No ano de 1966, a Organização Mundial de Saúde (OMS) registrou a existência de 66 definições distintas de cegueira, as quais eram utilizadas para fins estatísticos em diversos países. Em 1972, visando simplificar o entendimento do tema, um grupo de estudos sobre a Prevenção da Cegueira da OMS propôs normas para a definição de cegueira, com o objetivo de uniformizar as informações relacionadas à acuidade visual para fins estatísticos. Este esforço visava estabelecer critérios comuns que permitissem uma abordagem mais consistente e comparável no âmbito da saúde visual em escala global. Segundo Conde (2004):

O termo cegueira não é absoluto, pois reúne indivíduos com vários graus de visão residual. Ela não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, mas, isso sim, prejuízo dessa aptidão a níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras. (CONDE, 2004).

No intrigante palco da antiguidade, a cegueira emergia não apenas como uma condição física, mas como um enigma cultural, envolto em mitos, interpretações divinas e incertezas médicas. Em diferentes civilizações, a ausência da visão desafiava conceitos de destino, castigo e conexão com o divino.

No contexto do Egito Antigo, a cegueira era considerada endêmica devido à disseminação de uma doença infecciosa, o tracoma, que resultava na perda da visão em larga escala, tornando comum a presença de indivíduos cegos nas famílias egípcias. Curiosamente, mesmo alguns poderosos faraós, como Sesostri I (1995 a 1965 a.C.), seu sucessor Phénon, e o faraó Anísis, aproximadamente em 2.500 a.C., foram afetados por essa condição.

Registros das sociedades antigas do Oriente, como durante a trajetória da China Antiga (2.697 a.C) revelam que os cegos desempenhavam papéis notáveis como exímios agricultores, jardineiros e sericultores (beneficiamento do bicho da seda), além de curandeiros. Eles também faziam parte de uma classe privilegiada de letrados, sistematizados pelo Imperador

Huang-ti. Martínez (1991)²⁶ documenta que nos séculos V e VI a.C., as pessoas cegas desfrutavam de tratamento benevolente em todas as esferas do Império, influenciadas pelas ideias de amor universal e pacifismo promovidas por Mo-tzu e Mo-ti. Nesse contexto, prevalecia a concepção de que aqueles em situação de maior desventura mereciam receber maior afeto. Contudo, posteriormente, em 249 a.C., os cegos foram novamente excluídos de ocupar cargos públicos.

A disseminação do conhecimento chinês transcendeu fronteiras, influenciando práticas no Japão, onde os cegos engajavam-se em quase todas as profissões exercidas por seus pares chineses. Além disso, a influência das pessoas cegas na cultura japonesa tornou-se de magnitude incalculável, não se limitando apenas às atividades intelectuais. Isso se deve à existência de uma corporação de cegos dedicada à pesquisa científica e à preservação da história japonesa. Registros a partir do século III a.C. indicam a presença de uma orquestra composta por cegos na corte do Imperador Jingo, destacando a significativa importância da música como uma atividade para esse grupo. Durante vários séculos antes de Cristo, a maioria dos massagistas e acupunturistas no Japão era constituída exclusivamente por cegos, conforme decretos imperiais que reconheciam suas habilidades e ética profissional inestimáveis, culminando na criação de escolas dedicadas ao ensino dessas profissões.

Na Índia, as pessoas cegas enfrentavam condições extremamente adversas, fortemente fundamentadas nas crenças religiosas da comunidade. A cegueira era frequentemente interpretada como uma punição por transgressões em encarnações anteriores, resultando na marginalização desses indivíduos, muitas vezes relegados à mendicância e à prostituição. Contudo, ao longo de diferentes períodos da história indiana, observou-se a concessão de alguns direitos aos cegos, reconhecendo-os como membros úteis para a sociedade.

Voltando para o Ocidente, na Grécia Antiga, segundo Martínez (1991)²⁷, já se conhecia a cegueira desde o século V a. C., começando a praticar sua cura por parte de alguns médicos, sendo o mais famoso deles Alcmeon de Cretona, o qual descobriu em 381 a. C. o nervo ótico. Também neste século se destacam os relatos de ensino de geometria para pessoas cegas. Na Roma Antiga, em meio a desafios significativos, alguns cegos buscaram evitar a morte e a estigmatização associada à incapacidade de estarem presentes nas guerras, encontrando ocupações como mensageiros, guardas de cavalos, massagistas em termas, vigias noturnos e prestadores de pequenos serviços. No entanto, uma parcela significativa da população cega praticava a mendicância. No entanto, aqueles que perderam a visão durante

²⁶ MARTÍNEZ, J. M. Los Ciegos en la Historia. TOMO I. ONCE, MADRID, 1991a.

²⁷ MARTÍNEZ, J. M. Los Ciegos en la Historia. TOMO I. ONCE, MADRID, 1991a.

conflitos bélicos desfrutavam de uma consideração especial por parte do Estado e dos cidadãos, recebendo preferência ao receber donativos.

Na Europa Medieval, a cegueira foi empregada como forma de castigo ou ato de vingança. Conforme documentado por Mecloy (1974)²⁸, no século XI, após a vitória sobre os búlgaros em Belasitza, o Imperador de Constantinopla, Basílio II, ordenou a remoção dos olhos de seus quinze mil prisioneiros, que foram então enviados de volta às suas terras natais. Com o fortalecimento da influência do Cristianismo, como destacado por Franco e Dias (2005)²⁹, observou-se uma modificação na situação das pessoas com deficiências. A concepção da dignidade humana foi elevada à categoria de valor absoluto, e todos os homens, sem exceção, passaram a ser considerados filhos de Deus. Entretanto, é importante ressaltar que mesmo que com o advento do cristianismo, a proteção às pessoas com cegueira começou a se tornar um padrão cada vez mais frequente, a Idade Média só conseguiu trazer o primeiro asilo para cegos, milênios depois de equivalente serviço japonês e egípcio.

É importante ressaltar que, por mais que houvesse sociedades em dados momentos históricos que possuíam visões normalizadas e algumas que buscassem dar dignidade aos cegos, infelizmente não são incomuns os relatos que evidenciam a exploração de pessoas cegas como mão de obra barata ou mesmo gratuita. Conforme relata Silva (1987), rapazes cegos foram compelidos a trabalhar como remadores nas Galés, enquanto moças cegas eram exploradas na condição de prostitutas. Adicionalmente, Kugelmans (1951) informa que pessoas cegas foram submetidas à escravidão em fazendas na França. Além da exploração direta, os cegos frequentemente recorriam à mendicância como meio de subsistência, sendo colocados nessa condição não apenas como uma forma de sobrevivência, mas também como "trabalhadores" explorados em benefício de outros. Essas práticas refletem uma triste realidade histórica em que as pessoas cegas eram frequentemente vulneráveis à exploração e à marginalização.

Contudo, foi apenas em meados dos séculos XV e XVI, à medida que avanços nas ciências e a ascensão da filosofia humanística atingiam seu ápice, a compreensão da deficiência visual evoluiu para uma abordagem patológica. Esse período marcou o surgimento das primeiras preocupações educacionais direcionadas às pessoas cegas, traçando um caminho que se estenderia pelos séculos subsequentes. A atenção voltada para a educação de pessoas cegas teve seu início no século XVI, notadamente com Girolinia Cardono, um médico italiano que explorou a viabilidade do aprendizado da leitura por meio do tato. Peter Pontamus,

²⁸ MECLOY, E. P. *Psicología de la ceguera*. Madrid: Editorial Fragua, 1974.

²⁹ FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. *Revista Benjamin Constant*, Nº 30. IBCENTRO/MEC, Rio de Janeiro, 2005.

Fleming (cego) e o padre Lara Terzi foram pioneiros na redação dos primeiros livros sobre a educação das pessoas cegas, como documentado por Bruno e Mota (2001).

A primeira iniciativa no mundo de prover educação para pessoas cegas ocorreu em 1784, na França, quando Valentin Haüy fundou o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris. De acordo com Soares e Carvalho (2012), conforme citado por Pires (2014), o currículo do Instituto não se limitava ao ensino da escrita por meio de letras em relevo, mas também incluía disciplinas como aritmética, geografia e música. Essa fundação marcou um avanço significativo no campo da educação inclusiva, proporcionando oportunidades educacionais para pessoas cegas e estabelecendo um modelo pioneiro para instituições semelhantes ao redor do mundo.

O pioneirismo e os avanços significativos promovidos por Haüy chamaram a atenção do rei Luís XVI, que expressou interesse em expandir a educação de pessoas cegas no Reino de França e em Navarra. Entretanto, os planos do monarca foram interrompidos pela ocorrência da Revolução Francesa em 1789. Não obstante, a semente da educação especializada para indivíduos com deficiências visuais severas já havia sido plantada. No início da década seguinte, surgiram novas escolas especializadas não apenas na França, mas também em outras nações europeias, incluindo Inglaterra e Alemanha. Destacam-se, entre elas, duas das mais relevantes na Inglaterra, estabelecidas em Liverpool (1791) e Londres (1799). Em 1805, a escola de Viena foi fundada na Áustria, seguida, no ano subsequente, pela criação da primeira escola na Alemanha.

No contexto brasileiro, os primeiros passos em direção à sistematização da educação para deficientes ocorreram em 29 de agosto de 1835, durante o período regencial, por meio do projeto apresentado pelo deputado Cornélio Ferreira França, deputado pela Província da Bahia³⁰. Este projeto propunha a designação de um professor de primeiras letras para surdos, mudos e cegos em cada província da nação, visando garantir o acesso ao ensino primário para todos os cidadãos.³¹ Contudo, nesse período, o governo brasileiro estava sob o comando político do conservador Diego Antônio Feijó, que optou por arquivar o projeto de lei apresentado na Assembléia Geral Legislativa.

Vinte e dois anos mais tarde, em um marco significativo, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, representando o ponto inicial da consolidação da Educação Especial para deficientes visuais no Brasil e em toda a região sul-americana. Este avanço foi

³⁰ MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos História da educação de pessoas com deficiência : da antiguidade ao início do Século XXI / Lúcia de Araújo Ramos Martins. – Campinas, SP : Mercado de Letras ; Natal, RN : UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. p.77.

³¹ JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Editora Autores Associados LTDA. 1ª Edição. 2004. p 9.

possível graças à notável atuação de José Álvares de Azevedo e José Francisco Xavier Sigaud.

José Álvares de Azevedo, brasileiro nascido no Rio de Janeiro em 8 de abril de 1834, perdeu a visão aos três anos de idade devido a uma oftalmia purulenta de recém-nascido. Em 1º de agosto de 1844, mudou-se para Paris, onde foi educado no Institut National des Jeunes Aveugles, aprendendo o Sistema Braille. Ao retornar ao Brasil em 1850, ele empreendeu esforços para criar um instituto semelhante ao francês na Corte. Começou no a dar palestras no país em residências particulares e nos salões da Corte, além de escrever e publicar artigos nos principais jornais da época, destacando a importância de os cegos terem seu próprio código de leitura. Além disso, assumiu a missão de ensinar outros cegos a ler e escrever, tornando-se não apenas um pioneiro na introdução do Sistema Braille no Brasil, mas também o primeiro cego a exercer a função de professor no país. Sua dedicação e trabalho foram fundamentais para a promoção da educação e inclusão de pessoas cegas na sociedade brasileira.

Uma das alunas cegas de José Álvares de Azevedo, Adélia Sigaud, era uma das filhas do Dr. Sigaud, médico da Câmara Imperial. O notável progresso de Adélia despertou o entusiasmo de seu pai, que, compartilhando o desejo de fundar no Brasil uma escola para pessoas cegas nos moldes da instituição parisiense, apresentou José Álvares de Azevedo ao Barão de Rio Bonito. O Dr. Sigaud solicitou ao Barão que o conduzisse à presença do Imperador D. Pedro II.

O Imperador, encantado com a explanação detalhada do sistema Braille e sua pronúncia exclamou que “a cegueira já quase não era uma desgraça”³². Por tanto, orientou o Dr. Sigaud e José Álvares de Azevedo a subscreverem um requerimento, entregando-o em janeiro de 1853 ao Ministro Secretário de Estado dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Tendo feito as relações certas que possuíam grande influência, foi capaz de, em maio daquele ano, realizar o requerimento que foi apresentado à Assembleia Geral Legislativa. A proposta delineava a criação de uma escola para pessoas cegas, com a solicitação de um orçamento anual de 15 contos de réis e previsão para matrícula de 25 alunos. Embora a proposta não tenha sido formalmente apreciada, o Ministro estava tão certo de sua aprovação que, mesmo antes disso, começou a providenciar, com a ajuda dos

³² DE MELLO, Humberto ; MACHADO, Sídio. A formação histórica da educação para cegos no Brasil: uma análise contextualizada das leis do Império à República Eixo temático: Políticas Públicas, Educação Especial e a Educação Inclusiva. [s.l.: s.n., s.d.].

conhecimentos de Azevedo, a importação direta de Paris dos materiais escolares essenciais para os futuros alunos.

Assim, em 12 de setembro de 1854, foi oficialmente criado, por meio do Decreto Imperial No. 1.428, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A inauguração ocorreu cinco dias depois, em 17 de setembro de 1854, na Rua do Lazareto, nº 3, bairro da Gamboa, Rio de Janeiro. Notavelmente, a instituição tornou-se pioneira na educação especial na América Latina. Infelizmente, José Álvares de Azevedo não pôde estar presente na cerimônia inaugural, pois faleceu prematuramente aos 20 anos de idade, vítima de tuberculose.

A cerimônia de inauguração contou com a presença do Imperador, da Imperatriz e das mais altas autoridades da Corte, além do primeiro diretor, o Dr. Sigaud, conforme relatado por Francisco Lemos e Paulo Ferreira³³. Segundo o Regulamento Provisório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, publicado pelo Jornal do Comércio em 1854, a instituição tinha como propósito oferecer instrução primária, educação moral e religiosa, ensino de música, alguns ramos da instrução secundária, além de proporcionar formação em ofícios fabris³⁴. Essa abordagem multidisciplinar refletia a visão abrangente do Instituto na promoção do desenvolvimento educacional e profissional de seus alunos. Em um regime de internato e utilizando o Sistema Braille, criado por Louis Braille no Instituto de Jovens Cegos de Paris, é definido um curso de oito anos, com possibilidade de prorrogação de dois anos, para os alunos que não se achassem suficientemente habilitados. Conforme relatado por Lúcia Martins (2015)³⁵, o trabalho do internato teve início com a participação de sete funcionários, sendo três professores, e dez alunos, sendo duas destes do sexo feminino.

Entretanto, mesmo com o decreto de criação sancionado pelo Imperador Pedro II, a câmara dos deputados não aprovou a dotação orçamentária para o funcionamento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Somente em 1855, foi autorizado o orçamento para o biênio 1855-1856 por meio do Decreto nº 1.683, de 28 de novembro de 1855. Este decreto abriu um crédito extraordinário de 15.000\$000 para atender às despesas relacionadas ao funcionamento do Instituto durante o exercício de 1855-1856 (BRASIL, 1855). Demonstrando mais uma vez um empecilho criado pelo próprio governo para não dar continuidade no projeto.

A gestão do Dr. José Francisco Xavier Sigaud, embora tenha sido muito positiva, foi lamentavelmente breve, pois veio a falecer em 10 de novembro de 1856. Durante seu período

³³ LEMOS, Francisco ; FERREIRA, Paulo. Instituto Benjamin Constant uma história centenária. Benjamin Constant, n. 1, 2017.

³⁴ Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, anno XXIX, n.259, p.2, 18 set. 1854. In: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Hemeroteca Digital Brasileira. Online.

³⁵ MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos História da educação de pessoas com deficiência : da antiguidade ao início do Século XXI / Lúcia de Araújo Ramos Martins. – Campinas, SP : Mercado de Letras ; Natal, RN : UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. p.80.

à frente do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, ele realizou avanços significativos, estruturando os cursos e destacando a importância da alfabetização, além de proporcionar ensino em algumas profissões consideradas compatíveis com a condição de cegueira. Internamente, suas contribuições foram notáveis, enfatizando a educação como um meio viável para pessoas cegas alcançarem um aprendizado abrangente e habilidades profissionais.

Externamente, Sigaud enfrentou a árdua tarefa de combater as barreiras erguidas por indivíduos movidos por preconceitos, que viam na educação de pessoas cegas uma utopia inalcançável. Para superar esses obstáculos, promoveu campanhas publicitárias e demonstrações públicas do sucesso e das conquistas dos alunos do instituto, destacando a eficácia e a importância do modelo educacional adotado. A Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, de 1969, ao relatar os eventos de 17 de março de 1854, oferece uma visão reveladora da percepção que a sociedade mantinha em relação às pessoas cegas na época. O relato sobre a morte de José Álvares de Azevedo o descreve como "o primeiro que em nosso país professou o sistema de instruir e tornar úteis os cegos"³⁶. Essa expressão evidencia uma visão que associava as pessoas cegas à falta de utilidade para a sociedade.

A utilização do termo "úteis" sugere que a sociedade, naquele contexto histórico, tinha uma visão limitada sobre a contribuição potencial das pessoas cegas. A ênfase no papel pioneiro de Azevedo em instruir e tornar úteis os cegos destaca a percepção preconceituosa que existia, indicando que a sociedade da época, em certa medida, subestimava a capacidade e a contribuição que as pessoas cegas poderiam oferecer. Essa observação reflete a necessidade de desafiar e superar estereótipos enraizados para promover uma visão mais inclusiva e justa em relação às pessoas com deficiência visual.

Após o falecimento do Dr. Sigaud, o Conselheiro Cláudio Luiz da Costa assumiu a liderança da instituição, dando continuidade aos trabalhos já iniciados e buscando melhorar o funcionamento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Com o objetivo de oferecer mais oportunidades e diversificar as habilidades dos alunos, iniciou a contratação de profissionais para ensinar ofícios como empalhador de cadeiras, tamanqueiro, torneiro e encadernador. Além disso, contratou uma mestre em costura para substituir a esposa do Dr. Sigaud, que havia se dedicado intensamente ao Instituto e compreendia que nem todos os alunos se realizariam em atividades intelectuais, seja pelas limitações individuais de alguns, seja pela dificuldade de obtenção de trabalho, agravada pelos preconceitos sociais vigentes na época. O ensino passou a obedecer a programas minuciosamente planejados e rigorosos. Os alunos do

³⁶ Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, Rio de Janeiro, ano 1969, ed.283, p.99. In: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Hemeroteca Digital Brasileira. Online.

5º ano eram esperados não apenas a dominar toda a gramática portuguesa, mas também a realizar versões para o francês e a conjugar qualquer verbo nas duas línguas. Além disso, deveriam estudar Geografia, Física, Geometria, Álgebra e noções genéricas de Ciências Naturais, sendo que as alunas eram excluídas dessas últimas disciplinas.

O prestígio da instituição foi crescendo, e o número de alunos profissionalizados em áreas como encadernação, organistas, afinadores de piano e professores (de Português, Francês, Música ou História Sagrada) aumentava. Alguns desses profissionais acabaram por se empregar no próprio Instituto como auxiliares de ensino ou repetidores —após dois anos nessa profissão, poderiam trabalhar como professores do Instituto³⁷—, enquanto outros encontravam oportunidades em colégios particulares ou se dedicavam a atividades autônomas. Segundo Jannuzzi (2004), embora o trabalho desses profissionais se limitasse, em sua grande maioria, aos muros do instituto, nota-se a preocupação em garantir aos alunos postos de trabalho³⁸. Este desenvolvimento reflete o impacto positivo das iniciativas do Conselheiro Cláudio Luiz da Costa na expansão das oportunidades educacionais e profissionais para os alunos do instituto.

Um dos marcos mais significativos da gestão do Conselheiro Cláudio Luiz da Costa foi a criação de uma tipografia para impressão em pontos salientes, uma tarefa confiada ao dedicado artesão, Sr. Nicolau Henrique Soares em 1861. Esse feito estabeleceu os alicerces para a atual Imprensa Braille. Já em 1863, o primeiro livro em alto-relevo no Brasil foi publicado, sendo ele a "História Cronológica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos". Este livro, composto por três volumes, foi escrito pelo próprio Cláudio Luiz da Costa e abrangeu os eventos das duas primeiras administrações do Instituto. Essa iniciativa foi crucial para proporcionar acesso à leitura e ao conhecimento para os alunos cegos, representando um avanço significativo.

Com o falecimento de Cláudio Luís da Costa, em 1869, Benjamin Constant Botelho de Magalhães assumiu como seu sucessor. Benjamin Constant, que já atuava como professor de Matemática e Ciências Naturais no Instituto desde 1862, foi convidado por Cláudio Luís, que também era seu médico particular. Casado com Maria Joaquina da Costa, filha de Cláudio Luís, desde abril de 1863, Benjamin Constant desempenhava funções adicionais como professor de matemática e ciências, além de atuar como tesoureiro.

Em meio a um cenário político agitado no Império, outro momento histórico relevante foi a criação da Diretoria Geral de Estatística, conforme estabelecido pelo Decreto nº 1.829,

³⁷ JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Editora Autores Associados LTDA. 1ª Edição. 2004. p 11.

³⁸ JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Editora Autores Associados LTDA. 1ª Edição. 2004. p 11.

de 9 de setembro de 1870, durante os trabalhos da Assembleia Legislativa. O Censo Geral do Império, mencionado no Decreto nº 4.856, ocorreu na data estipulada, em 1º de agosto de 1871 (BRASIL, 1871). A consolidação do Censo foi efetivada em 1872, abrangendo a contagem da população de pessoas livres e escravizadas nas Províncias do Império e no Município Neutro.

Além disso, a Diretoria criou o "Quadro geral da população considerada em relação aos defeitos físicos", com o propósito de obter, pela primeira vez, dados quantitativos relativos às pessoas com deficiência, totalizando 83.621 habitantes (cegos, surdos e deficientes físicos), em que 13.344 habitantes eram cegos (homens e mulheres) livres³⁹. Nesse mesmo ano, a classe de alunos cegos englobava 35 discentes matriculados, sendo que 20 educandos pagavam para estudar. Sendo assim, o número de vagas ofertadas pelo Instituto Imperial de Meninos Cegos era ínfimo, demonstrando que o governo precisava investir muito nessa área e na criação de novos institutos capazes de suprir essa falta.

Conforme registrado no relatório elaborado por Benjamin Constant em 1873, desde a fundação do Instituto até aquela data, um total de 64 alunos, pertencentes a ambos os sexos, foram matriculados. Desse contingente, onze alunos sucumbiram a enfermidades, seis retiraram-se devido à sua incapacidade de prosseguir nos estudos em decorrência de graves afecções físicas e mentais, dois foram expulsos devido a comportamento inadequado, enquanto dezesseis concluíram satisfatoriamente seus cursos. É digno de destaque o apontamento feito por Constant (1873) no qual ressalta que, dentre os 16 educandos formados por este Instituto, mais de 81% experimentaram uma transformação significativa como cidadãos, resultante da instrução recebida, tornando-se membros proeminentes não apenas para si mesmos, mas também para suas respectivas famílias, aos quais prestam apoio substancial.⁴⁰

A gestão de Benjamin Constant como diretor perdurou até a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, quando passou a integrar a alta administração do Governo Provisório como Ministro da Guerra e, posteriormente, como Ministro da Instrução Pública. Neste ano, o instituto contabilizava 13 professores, sendo cinco de música, quatro para as oficinas profissionalizantes e o restante para as demais disciplinas científicas. Nessa data, os repetidores eram em número sete.

³⁹ Censo Geral do Brasil Império 1872 (<http://biblioteca.ibge.gov.br>).

⁴⁰ Cópia do manuscrito original referente ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Documentação de propriedade da Casa Museu Benjamin Constant. Cópia gentilmente cedida pela Fundação Casa de Rui Barbosa. (Arquivos de 356 a 362). Cópia realizada por PAULO FELICÍSSIMO FERREIRA. Anotações sobre o movimento de alunos desde a criação do Instituto dos Cegos até esta data - 1873. Benjamin Constant. Disponível em: <<https://revista.abc.gov.br/index.php/BC/article/view/529>>. Acesso em: 1 dez. 2023.

No que diz respeito ao estilo de educação aplicado no Imperial Instituto pode-se ressaltar que o que concerne ao ensino profissional. Zeni (1997)⁴¹ relata que, em 21 de agosto de 1857, o Diretor Cláudio Luís da Costa informou ao Ministro do Império a inauguração da oficina tipográfica do Instituto, com a participação de cinco alunos. O primeiro projeto consistiu na impressão de uma breve história do próprio Instituto. Ao longo do século XIX, foram estabelecidas oficinas de encadernação para os meninos, bem como atividades manuais como agulha, franja, crochê e miçanga para as meninas, consideradas "prezadas especiais a seu sexo". Zeni (2005)⁴² destaca que os mestres das oficinas não eram funcionários públicos e recebiam seus salários de uma fonte separada, caracterizando uma situação menos estável.

O mesmo autor salienta que ao longo de todo o período imperial, o Instituto contou apenas com duas oficinas, a de encadernação e a tipográfica, ambas destinadas a atender às demandas internas da instituição (Zeni, 2005)⁴³. O trabalho realizado pelas alunas não foi suficiente para suprir as necessidades do próprio Instituto. Conforme consta no Relatório de 31 de março de 1884 (IIMC, 1884, fl. s/n), redigido por Benjamin Constant e destinado ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império no final do século XIX, o curso profissional abrangia diversas disciplinas. Para os alunos e alunas, havia instrução na teoria da música. Além disso, os meninos tinham acesso a ensinamentos em instrumentos musicais de sopro, cordas e percussão, afinação de pianos, artes tipográficas e encadernação. Já as meninas participavam de atividades relacionadas a diversos trabalhos manuais, especialmente os relacionados à agulha.

Para o ensino científico, as disciplinas estabelecidas nos três primeiros anos eram: "leitura, escrita, cálculo até frações decimais, música e artes mecânicas adaptadas à idade e força dos meninos. Na leitura, se compreende o ensino do catecismo (Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, p. 298); essas constituíam as disciplinas da primeira classe. Nos anos subsequentes, incluía-se o ensino de "gramática nacional; língua francesa; aritmética; geometria plana e retilínea; geografia; história; leitura dos evangelhos; além da continuação da música e dos ofícios mecânicos" (Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, p. 298) (aprimorados no último ano do curso), caracterizando a segunda classe. É relevante observar que, posteriormente, durante a gestão de Benjamin Constant, houve uma tentativa de

⁴¹ Zeni, M. (1997). O Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Benjamin Constant e o assistencialismo (segunda metade do século XIX) (Dissertação de Mestrado). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. p. 107.

⁴² Zeni, M. (2005). Os cegos no Rio de Janeiro do segundo reinado e começo da república (Tese de Doutorado). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. p. 181.

⁴³ Zeni, M. (2005). Os cegos no Rio de Janeiro do segundo reinado e começo da república (Tese de Doutorado). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. p. 182.

implementar a cadeira de ginástica no ensino para cegos. Contudo, essa proposta foi rejeitada devido à condição visual dos alunos (Zeni, 2005).

Os docentes do Imperial Instituto enfrentavam condições remuneratórias desfavoráveis, conforme destacado por Costa (1858)⁴⁴, que assinala: "a exiguidade de seus ordenados é tal, que para alguns não basta cobrir as despesas com os seus transportes ao instituto". Essa situação delicada tornava-se ainda mais problemática quando comparada com os salários dos professores das escolas públicas destinadas aos videntes, cujo magistério era considerado pelo diretor como "inquestionavelmente muito menos trabalhoso". Nesse contexto, os gestores do Imperial Instituto enfrentavam uma tarefa árdua ao tentar persuadir os setores intelectuais, o próprio Governo e a sociedade de que o Instituto não era meramente uma instituição de caridade, mas sim um estabelecimento educacional. A disparidade salarial e a percepção equivocada sobre a natureza do trabalho no Instituto exigiam esforços consideráveis para estabelecer a legitimidade e o valor do ensino oferecido, contrastando com a visão limitada que associava a instituição a um mero ato filantrópico.

Essa conotação asilar do Imperial Instituto não apenas decorria da marginalização associada à deficiência, mas também se manifestava devido à composição majoritária de alunos provenientes de classes subalternas. Esta composição social conferia a esses alunos um certo grau de inferioridade percebida, resultando na resistência por parte de pais mais abastados em matricular seus filhos cegos na instituição. Essa resistência, por sua vez, contribuía para a percepção equivocada do Instituto como uma espécie de asilo, reforçando estigmas sociais associados à deficiência visual e às origens socioeconômicas dos alunos atendidos pela instituição⁴⁵.

A transição para a República em 1889 trouxe consigo mudanças significativas no país, e o Instituto acompanhou esse movimento. Em 21 de novembro de 1889, durante os primórdios da recém-instaurada República no Brasil, o Governo Provisório promulgou o Decreto n° 09, uma medida que resultou na supressão da designação "Imperial" do nome do Instituto em questão. Posteriormente, por meio do Decreto n° 193, datado de 30 de janeiro de 1890, o referido estabelecimento passou a ser denominado oficialmente como "Instituto Nacional dos Cegos". Finalmente, o Artigo 2° do Decreto n° 1.320, promulgado em 24 de janeiro de 1891, conferiu-lhe a designação definitiva de "Instituto Benjamin Constant" (IBC). A alteração para "Instituto Benjamin Constant" refletiu não apenas a mudança de regime político, mas também uma homenagem ao educador e político Benjamin Constant,

⁴⁴ Costa, C. L. da. Exposição do Estado do Imperial Instituto dos meninos cegos no ano de 1858 pelo seu diretor Dr. Cláudio Luiz da Costa. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Const. De J. Villeneuve, 1858. p. 13.

⁴⁵ LEÃO, G. B. DE O. E S.; SOFIATO, C. G.. A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX: Revisitando a História. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 2, p. 297, abr. 2019.

simbolizando uma nova era e possivelmente destacando a contribuição do instituto para a construção da nação republicana. Adaptando-se às transformações sociais e políticas, a mudança de nome revela não apenas uma evolução institucional, mas também uma complexa interação entre a instituição e o contexto mais amplo.

Até 1926, o Instituto Benjamin Constant era a única instituição especializada para pessoas cegas no Brasil. Contudo, nesse ano, ocorreu a fundação do Instituto São Rafael, localizado em Belo Horizonte. A criação deste novo instituto foi uma iniciativa de dois ex-alunos do Instituto Benjamin Constant, Aires da Mata Machado e João Gabriel de Almeida. Em 1925, ambos pleitearam junto ao Governo de Minas Gerais a criação de uma escola destinada a deficientes visuais, e essa solicitação foi atendida por meio da Lei nº. 895, de 10 de setembro do mesmo ano. Na época de sua inauguração, a Escola Estadual São Rafael tinha como finalidade primordial a educação de pessoas com deficiência visual em Minas Gerais, considerando a ausência dos serviços de reabilitação que existem na atualidade.⁴⁶

Nas décadas de 1920, 1930 e 1940, observou-se um aumento substancial no estabelecimento de escolas residenciais destinadas a indivíduos com deficiência visual, alinhadas aos princípios pedagógicos preconizados pelo Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1927, foi fundado o Instituto para Cegos Padre Chico, localizado em São Paulo, e, posteriormente, em 1935, ocorreu a criação do Instituto Santa Luzia, situado em Porto Alegre. Estes foram sucedidos por diversas outras instituições, exemplificadamente, o Instituto de Cegos (1936) em Pernambuco, o Instituto de Cegos do Brasil Central (ICBC) em Uberaba (1942), o Instituto de Cegos da Bahia em Salvador (1942) e o Instituto Paranaense dos Cegos em Curitiba (1944).⁴⁷

A necessidade premente de criar novas instituições pelo território nacional tornou-se ainda mais imperativa em decorrência do fechamento temporário do Instituto Benjamin Constant, ocorrido em 1937. Tal medida visava à conclusão da segunda fase da construção de suas instalações, sendo o instituto reaberto somente em 1944. O processo de reforma permitiu uma considerável expansão das atividades educativas da instituição, notadamente após a revisão de seu Regimento Interno por meio do Decreto nº 19.256, datado de 09 de setembro de 1945. Este decreto, além de introduzir outras medidas de relevância, estabeleceu o curso ginásial no Instituto Benjamin Constant, o qual, em etapa subsequente, foi equiparado ao do prestigiado Colégio Pedro II, conforme estipulado pela Portaria Ministerial nº 385, de 08 de

⁴⁶ Entrevista concedida pelo Diretor da Escola Estadual São Rafael, José Juvenal da Cruz Filho a Leonardo Raja Gabaglia, 2020.

⁴⁷ FERREIRA, Paulo; LEMOS, Francisco. Instituto Benjamin Constant uma história centenária. Benjamin Constant, n. 1, 2017.

junho de 1946. Este marco revelou-se de suma importância para os alunos da época, proporcionando-lhes a oportunidade de ingressar nas instituições de ensino secundário e, conseqüentemente, almejar a continuidade de seus estudos em nível universitário.

No ano de 1946, em São Paulo, foi oficialmente fundada por Dorina de Gouvêa Nowill a Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Dorina, uma jovem paulista, enfrentou a perda da visão aos 17 anos devido a uma patologia ocular. Mesmo diante dessas adversidades, determinou-se a prosseguir com seus estudos, tornando-se a primeira aluna cega a se matricular em uma escola regular na cidade de São Paulo, e ainda foi capaz de conseguir a integração de outra menina cega num curso regular da mesma⁴⁸ escola. Ainda enquanto estudante, Dorina Nowill desempenhou um papel fundamental ao persuadir a Escola Caetano Campos a implementar o primeiro Curso de Especialização de Professores para o Ensino de Cegos, em 1945. Demonstrando a necessidade do ensino para cegos ir além dos Institutos, buscando transformar as escolas em espaços de inclusão com professores formados e capazes de lidar com seus alunos. Além disso, obteve uma bolsa de estudos financiada pelo governo dos Estados Unidos para aprimorar seus conhecimentos na área.⁴⁹

Ao retornar ao Brasil, dedicou-se de maneira pioneira ao trabalho na Fundação, contribuindo para a instalação da primeira imprensa Braille de grande porte no país. Além disso, desempenhou um papel crucial na criação do Departamento de Educação Especial para Cegos na Secretaria da Educação de São Paulo⁵⁰. Esta iniciativa não apenas rompeu a hegemonia do Instituto Benjamin Constant, mas também abriu novas possibilidades para a produção de materiais e livros, bem como para o processo de alfabetização de pessoas com deficiência visual.

Posteriormente, a instituição recebeu o nome que ostenta até os dias atuais, Fundação Dorina Nowill, em honra à sua fundadora e idealizadora. O propósito central da fundação consiste na promoção do acesso a livros para pessoas cegas, para tanto, ela dispõe de uma avançada imprensa Braille e atua na produção não apenas de livros em Braille, mas também de obras faladas e digitais.

Além disso, a Fundação Dorina Nowill desenvolve uma variedade de serviços em prol das pessoas cegas ou com baixa visão, abrangendo áreas como educação, reabilitação,

⁴⁸ Dorina de Gouvêa Nowill - Fundação Dorina Nowill para Cegos. Fundação Dorina Nowill para Cegos. Disponível em: <<https://fundacaodorina.org.br/a-fundacao/dorina-de-gouvea-nowill/>>. Acesso em: 1 dez. 2023.

⁴⁹ MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos História da educação de pessoas com deficiência : da antiguidade ao início do Século XXI / Lúcia de Araújo Ramos Martins. – Campinas, SP : Mercado de Letras ; Natal, RN : UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. P. 95-96.

⁵⁰ MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos História da educação de pessoas com deficiência : da antiguidade ao início do Século XXI / Lúcia de Araújo Ramos Martins. – Campinas, SP : Mercado de Letras ; Natal, RN : UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. P. 96.

profissionalização, cultura, pesquisa e prevenção da cegueira. Suas atividades incluem a distribuição gratuita de livros em Braille, a produção e distribuição de materiais especiais (tais como partituras de música, cardápios, cartões de visita, embalagens, entre outros) e o fornecimento de equipamentos destinados ao uso de deficientes visuais. Os livros editados pela entidade são disponibilizados gratuitamente para pessoas com deficiência visual e para mais de 1.650 organizações, como escolas, universidades e associações. A Fundação mantém parcerias com os Governos Municipal, Estadual e Federal, assim como com o Ministério da Educação, por meio de convênios destinados à produção e distribuição de livros em Braille. Aproximadamente 900 entidades em todo o Brasil recebem o material confeccionado pela instituição. Essas iniciativas consolidam o papel crucial da Fundação Dorina Nowill na promoção da inclusão e acesso à informação para a comunidade de deficientes visuais no país.

Em 1956 ocorreu a formatura do primeiro cego a diplomar-se em uma instituição nacional de ensino superior. Edison Ribeiro Lemos, um ilustre cego carioca, teria se formado em Geografia e História na Universidade Federal Fluminense (UFF).⁵¹

Após uma investigação aprofundada realizada por especialistas em Braille, em 1962, o Ministério da Educação, por meio da Lei nº 4.169, datada de 4 de dezembro, oficializou as convenções destinadas ao uso na escrita e leitura por parte das pessoas com deficiência visual, bem como o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Embora o uso da estenografia não tenha sido amplamente adotado pela comunidade de pessoas com deficiência visual, sua aplicação na elaboração de mapas táteis, na cartografia e na confecção de maquetes demonstrou ser de grande relevância (BRASIL, 1962).

Em conjunto com as leis que concediam e afirmavam os direitos dos deficientes, como a primeira Lei de Diretrizes de Bases (LDB), a Constituição de 1988, a educação dos cegos passou a evoluir e o próprio Instituto Benjamin Constant necessitou se reinventar para acolher a comunidade e se inserir no espaço.

O Instituto Benjamin Constant, atualmente localizado na Av. Pasteur, 368, Urca, Rio de Janeiro/RJ, desempenha um papel crucial na capacitação de profissionais dedicados à área da deficiência visual. Além disso, a instituição presta assessoria a escolas e outras instituições, realiza consultas oftalmológicas à população e oferece serviços abrangentes de reabilitação para pessoas com deficiência visual.

No âmbito da reabilitação, o Instituto atende a indivíduos que adquiriram deficiência visual na idade adulta, proporcionando uma ampla gama de atividades, como orientação e mobilidade, atividades da vida diária, habilidades básicas de preparação para o Braille, leitura

⁵¹ SELAU, Bento ; DAMIANI, Magda Floriana. Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. Revista Educação Especial, v. 27, n. 49, p. 417–430, 2014. P. 422.

e escrita através do Sistema Braille, escrita cursiva, inglês básico, música, teatro, cestaria, artesanato, cerâmica, educação física e capacitação de usuários de computadores com softwares especializados, como o dosvox, magic (ampliador de tela para pessoas com baixa visão) e jaws (leitor de tela). Além disso, a instituição oferece atendimento social e psicológico.

A contribuição do Instituto Benjamin Constant vai além da reabilitação, abrangendo cursos profissionalizantes em áreas como massoterapia, shiatsu, drenagem linfática manual, reflexologia dos pés, afinação de piano e oficina de cerâmica. A instituição também desenvolve o Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego, demonstrando seu compromisso em atender às diversas necessidades da comunidade com deficiência visual.

Demonstrando que um dos aspectos notáveis do Instituto é seu engajamento na promoção da inclusão social e no encaminhamento ao mercado de trabalho de alunos e reabilitados. Dessa forma, o Instituto Benjamin Constant não apenas oferece serviços de reabilitação abrangentes, mas também busca ativamente integrar os indivíduos com deficiência visual na sociedade, proporcionando-lhes oportunidades significativas e contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e acessível.⁵²

Ao longo das décadas, o país testemunhou a proliferação de instituições especializadas, a promulgação de leis e decretos voltados para a inclusão educacional, assim como o desenvolvimento de tecnologias e métodos pedagógicos adaptados. Contudo, persistiram desafios, como a luta por salários justos para os educadores, a superação de estigmas sociais associados à deficiência visual e a constante busca por uma educação acessível e de qualidade.

A criação de leis e normas, a disseminação da escrita Braille, a produção de materiais acessíveis e o reconhecimento da importância da inclusão ressaltam avanços significativos no caminho rumo a uma educação mais equitativa. Entretanto, ainda também aponta para a necessidade contínua de esforços colaborativos entre instituições, governos e a sociedade em geral para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva, respeitando a diversidade e promovendo oportunidades igualitárias para todos, independentemente de suas capacidades visuais.

⁵²<http://www.ibc.gov.br/>

3. Educação de Surdos no Brasil: A construção de um Instituto, uma língua e uma comunidade.

De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 9,7 milhões de brasileiros, algo em torno de 5% da população, são pessoas com surdez (BRASIL, 2010), que pode ser definida como:

uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação, alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio. Ela pode ter sérias implicações para o desenvolvimento de uma criança, conforme o grau da perda auditiva que as mesmas apresentem. (GOMES, 2006)⁵³

A privação sensorial é a perda da audição, que pode ser total (o “não ouvir”) ou parcial. Neste caso, pode ocorrer em apenas um ouvido ou variar de acordo com a parte do aparelho auditivo onde ocorre a privação da captação/decodificação das ondas sonoras e o nível de decibéis (dB) identificado pela pessoa.

Por muitos séculos, os surdos foram privados de educação e de vários outros direitos, tendo as percepções sobre a surdez e as práticas educacionais para pessoas surdas passando por evoluções importantes, refletindo mudanças sociais, culturais e pedagógicas.

A distinção dos sujeitos surdos nem sempre foi feita entre os deficientes físicos e mentais, nem mesmo entre os pobres. A designação "surdos-mudos" é um exemplo claro disso, pois, devido à falta de interesse neles e à crença de que eram ineducáveis, por muito tempo acreditou-se que também eram incapazes de falar. No entanto, isso é uma completa falsidade, uma vez que muitas pessoas surdas não falam simplesmente porque não aprenderam, e não porque são incapazes. Os sujeitos surdos eram frequentemente assimilados aos marginais, sendo excluídos da sociedade e vistos como objetos de compaixão ou alvo de esforços de conciliação cristã.

Quando tratamos dos tempos antigos, dos gregos e dos romanos, não faltava preconceito, discriminação e desprezo da sociedade dos “normais” para as pessoas com deficiência, os surdos não ficavam de fora dessa. De acordo com Moura (2000), ao longo de vários séculos, pensadores de diversas épocas compartilhavam da crença de que os surdos eram incapazes de assumir responsabilidade por suas ações e, portanto, não poderiam receber educação. Berthier relata que "a infelizmente criança era prontamente asfisiada ou tinha sua

⁵³ GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A audição e a surdez. In: BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006, p. 17.

garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar" (BERTHIER, 1984).

No século IV a.C, Aristóteles, um dos eminentes filósofos gregos, concebiam a linguagem como uma condição intrínseca à humanidade, segundo ele: “para atingir a consciência humana, tudo deveria penetrar por um dos órgãos do sentido, e a audição era considerada o canal mais importante para o aprendizado”⁵⁴ (DUARTE, 2013). Nessa perspectiva, os surdos eram rotulados como não humanos, pois, ao não se comunicarem por meio da linguagem oral, eram considerados incapazes de ter consciência.

Até o século XV, os surdos eram mundialmente aceitos como pessoas ineducáveis. Foi só a partir da Idade Moderna que as mudanças começaram a aparecer, junto com elas o surgimento das línguas de sinais se iniciam e popularizam e as tentativas para instrução, educação e comunicação tornaram-se uma questão para as sociedades europeias.

No contexto brasileiro, antecedendo o século XIX, a instrução destinada aos indivíduos surdos encontrava-se praticamente ausente. A carência de uma compreensão consolidada acerca da língua de sinais e a inexistência de métodos pedagógicos apropriados obstavam a efetiva inclusão dessas pessoas na esfera educacional e social. A invisibilidade das comunidades surdas contribuía de maneira significativa para o processo de marginalização e exclusão social. Esse isolamento da sociedade deu origem às primeiras comunidades surdas brasileiras, que tinham como objetivo se auxiliarem e buscarem meios de comunicação no dia a dia.

O advento da educação formal para surdos no Brasil coincide com a criação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. A escassez de fontes documentais anteriores a essa instituição evidencia a lacuna existente na pesquisa histórica relativa à educação de surdos no país, denotando não apenas a carência de concessão de direitos civis a esse grupo, mas também a indiferença em inscrevê-los devidamente no registro histórico, como se fossem inexistentes no conjunto social da época.

No cenário brasileiro, o interesse pelo ensino de surdos teve seu primeiro registro, anterior ao Colégio, em 1835, quando o deputado Cornélio França apresentou um projeto que propunha a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos no Rio de Janeiro e em outras províncias⁵⁵. Contudo, é relevante observar que o referido projeto foi prontamente arquivado, indicando uma falta de interesse do governo central em

⁵⁴ DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, out-dez. 2013, p.1717

⁵⁵ MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil - 1823 a 1853*. São Paulo, Nacional, vol.1, 1939, p. 536-601.

relação à implementação de medidas educacionais específicas para este grupo, ainda não sendo percebidas como algo a ser resolvido.

Contudo, o ensino para surdos acaba por ter seu marco inaugural efetivamente na década de 1850, quando o educador francês surdo Hernest Huet desembarcou no país, recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França e com apoio do embaixador da França no Brasil⁵⁶. Huet se tornou surdo aos 12 anos, após ter contraído sarampo⁵⁷, pertencia à nobreza —era Conde—, foi ex-aluno do Instituto dos Jovens Surdos de Paris e posteriormente se tornou diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges. Entretanto, mesmo atualmente, sua figura ainda parece ser um mistério. De acordo com todos os documentos por ele assinados e que constam no acervo do INES, em nenhum é revelado seu primeiro nome, há apenas uma variação de E. Huet ou E.D. Huet. Até a década de 1940, os documentos internos do INES seguiram utilizando essas variações, mas dez anos depois começaram a usar o nome Ernest e só a partir da década de 1990 que também ficou conhecido como Eduard Huet, quando pesquisas apontavam que esse poderia ser seu possível nome. Segundo César Delgado, não há como saber a resposta.⁵⁸ Ademais, a representação visual de Hernest Huet permanecia desconhecida até recentemente. O periódico de janeiro/março de 2002 da Revista da FENEIS/Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos afirma ter veiculado, pela primeira vez, uma imagem de E. Huet⁵⁹. Esta conquista iconográfica foi possível por intermédio de um pesquisador especializado em História dos Surdos e presidente do Grupo de Língua de Sinais Mexicano, César Ernesto Escobar, que também teve contato com Huet na Venezuela.

Para além do mistério que envolvia sua imagem, é incontestável que a presença do educador e conde foi crucial para o advento da educação formal de surdos no Brasil. O impulso inicial foi dado por meio de um relatório elaborado por Hernest Huet e endereçado ao Imperador Pedro II. Nesse documento, Huet expressava sua intenção de estabelecer uma instituição de ensino destinada a surdos-mudos no Rio de Janeiro. Adicionalmente, a promulgação da Lei Couto Ferraz em 1854, responsável por organizar o ensino de primeiras letras na Corte carioca, desempenhou um papel determinante na concretização desse projeto. Foi esse conjunto de iniciativas que efetivamente inaugurou a construção do Instituto.

⁵⁶ LEMOS, Edison. *Educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil*. Tese (Livro-Docência) — Departamento de Fundamentos Pedagógicos, Centro de Estudos Aplicados, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1981, p.41.

⁵⁷ DELGADO, César. Eduard Huet (1827-1822). Revista da FENEIS, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 2, jan./mar. 2002

⁵⁸ DELGADO, César. Eduard Huet (1827-1822). Revista da FENEIS, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 2, jan./mar. 2002

⁵⁹ DELGADO, César. Eduard Huet (1827-1822). Revista da FENEIS, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 2, jan./mar. 2002

Muito se indaga também sobre o interesse e participação do Imperador D. Pedro II no projeto do Instituto Imperial para Surdos-Mudos, uma vez que não apenas aprovou a iniciativa, mas também fez questão de supervisionar seu desenvolvimento. Segundo Schwarcz (1999), o Imperador tinha especial interesse pela educação dos surdos, tendo visitado também uma escola nos Estados Unidos em 1876 e diz ter ficado encantado com a visita⁶⁰. Até recentemente, a narrativa predominante afirmava que o interesse de D. Pedro II em estabelecer um instituto para o ensino de surdos no Brasil derivou do fato de que a Princesa Isabel seria mãe de um filho surdo e casada com o Conde D'eu, parcialmente surdo, conforme apresentado por Reis em 1992. No entanto, essa informação é questionável, uma vez que D. Isabel contraiu matrimônio com o Conde D'Eu em outubro de 1864, aos dezoito anos de idade (Barman, 2005), ou seja, sete anos após a criação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos. Além disso, seus filhos, conforme Daibert Junior (2004), nasceram respectivamente: D. Pedro, em 1875; D. Luís, em 1878; e D. Antônio, em 1880 — dezoito, vinte e um e vinte e três anos após a fundação do Instituto. Segundo a Doutora Solange Rocha, responsável pelo Acervo Histórico do INES:

Em minhas pesquisas realizadas até aqui não encontrei nenhum documento que apresenta um parente surdo do Imperador Pedro II. Somente o marido da Princesa Isabel, o Conde d'Eu, que volta surdo da Guerra do Paraguai. Na realidade buscar razões de natureza familiar pelas quais o Imperador apoiou a criação de um "Collégio" para educação de meninas e meninos surdos não procede. (ROCHA, 2019).⁶¹

Assim, não há dados ou fatos concretos que confirmem a existência de um neto surdo de D. Pedro II durante o período de fundação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos em 1857. Além disso, embora existam indicações de que o Conde D'Eu possa ter enfrentado problemas de audição, não há fundamentos sólidos para considerá-lo como um fator de influência direta na criação do instituto. Podemos conjecturar que, considerando a tendência mundial de criação de instituições dedicadas ao ensino de surdos e influência considerável de H Ernest Huet que possuía o apoio de figuras proeminentes, tornou-se possível a concepção e implementação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos.

O recém-inaugurado estabelecimento iniciou suas atividades em 1º de janeiro de 1856, sob a direção de E. Huet. O curso tinha a duração de seis anos e os alunos poderiam contar com as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil,

⁶⁰ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras. 1999.

⁶¹ ROBERTO, Carlos ; LIMA, Oliveira. *INFLUÊNCIAS DE D. PEDRO II SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: UMA VISÃO FOUCAULTIANA*. [s.l.: s.n., s.d.]. p. 13.

Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura Sobre os Lábios. Em função das características sócio-econômicas da época, os meninos também contavam com lições voltadas para a agricultura, enquanto para as meninas ficavam reservadas atividades ligadas à costura. Segundo o relatório enviado ao Imperador, as meninas também deveriam estar a cargo da Sociedade Brasileira de Assistência aos Surdos-Mudos, possuindo as senhoras mais notáveis da corte, que o diretor diz ter criado especialmente para elas⁶². Este conjunto de iniciativas reflete não apenas a abordagem pedagógica diversificada adotada, mas também a consideração pelas condições sociais e econômicas da época na formulação do currículo educacional, visando não apenas a instrução, mas também uma opção de trabalho dentro da sociedade. Para ser admitido e matriculado o aluno deveria ter entre sete e dezesseis anos, apresentar certificado de vacinação, sendo proibida a matrícula de alunos em condição de escravizado, visto que dentro da sociedade a educação estava reservada ainda para brancos.

O primeiro educandário para o ensino de surdos contou com apenas dois alunos, um menino de 10 anos e uma menina de 12 anos, o educandário teve início em uma sala improvisada no Colégio Vassimon. Entretanto, em abril do mesmo ano, o diretor Huet escreve à Comissão Diretora que era responsável por acompanhar o instituto sobre a falta de condição financeira, que só não era pior devido ao auxílio do Imperador e do Teatro São Januário, e as inadequações do espaço que ocupava. Relembra também que na petição redigida em 1855 já havia solicitado também que o Estado se incumbisse de auxiliar através de bolsas de estudo aqueles alunos que não tivessem condições de custear o ensino, visto que, segundo E. Huet, “a maioria dos surdo-mudos pertence a famílias pobres, sem condições de pagar.”⁶³, podendo receber um auxílio do governo, tal qual já ocorria no Instituto de Cegos.

O Marquês de Abrantes, que se distinguia em missões e cargos políticos no país, com quem E. Huet havia estabelecido contato ao chegar no Brasil, foi incumbido pelo Imperador D. Pedro II, supervisionar as atividades do diretor. Adicionalmente, organizou uma comissão composta por juristas, ministros, sacerdotes e o diretor do Colégio Pedro II, designada pelo Imperador, para efetivar a estruturação da instituição⁶⁴, tendo como primeiras responsabilidades a busca por um prédio que funcionasse para ser a sede do estabelecimento.

A resposta à solicitação de Hernest Huet foi concretizada somente um ano e meio depois, quando, em 1857, foi promulgada a Lei nº 939, que estabelecia a despesa e orçava a receita do Império até 1859 destinada ao Instituto. Em outubro do mesmo ano, ocorreu a transferência do estabelecimento para uma residência de maior proporção localizada no Morro

⁶² HUET. Relatório ao Imperador, de 22 de junho de 1855. Petrópolis: Museu Imperial

⁶³ HUET. Relatório ao Imperador, de 22 de junho de 1855. Petrópolis: Museu Imperial.

⁶⁴ JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Editora Autores Associados LTDA. 1ª Edição. 2004. p. 12.

do Livramento, com o aluguel sendo custeado pelo Mosteiro de São Bento e pelo Convento do Carmo, demonstrando ainda que a responsabilidade do assistencialismo aos deficientes ainda se tornava, de certa forma, das instituições da Igreja Católica. Em 1858 o Instituto já podia contar com dezenove alunos, treze meninos e seis meninas, em que doze eram oriundos do Rio de Janeiro, dois de Minas Gerais, um de São Paulo, um de Niterói e três de Barra Mansa. Essa diversificação de lugares foi resultado da solicitação de Marquês de Abrantes às autoridades onde pedia para que divulgassem o trabalho realizado, buscando sensibilizar pais e tutores dos surdos que por ali viviam, já que antes poucos haviam tido o interesse de levar seus filhos devido aos preconceitos que existiam na sociedade. Strobel (2008), relata também outra possível razão, essa sendo diretamente relacionada ao professor surdo Ernest Huet, que teve enormes dificuldades para lecionar no INES, visto que as famílias brasileiras não reconheciam Huet como cidadão e não confiavam no seu trabalho pedagógico, justamente por ser estrangeiro, resultando na presença poucos alunos⁶⁵.

O ensino da língua de sinais por Huet, no Brasil, teve grande influência da escola francesa, inclusive o nosso alfabeto manual é muito semelhante ao do país europeu, já que através da junção do alfabeto datilológico francês trazido por Hunt com os sinais caseiros já desenvolvidos por Surdos brasileiros que foram sendo organizados e readaptados com grande influência da língua de sinais francesa estabeleceu os primeiros contatos da sociedade brasileira com a que viria ser a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Contudo, a língua de sinais nessa época se desenvolvia a partir da comunicação simultânea entre os próprios surdos, em virtude da língua ser utilizada apenas nos espaços especializados.

Assim, durante muitos anos, famílias abastadas da América do Sul, com membros surdos, viajavam até o Brasil para conhecer o Instituto e proporcionar essa educação e experiência aos seus familiares. Fortalece-se a comunidade surda dentro desse estabelecimento, tendo um espaço onde podiam se expressar —dentro das normas do colégio e da época— e se comunicar, compartilhando costumes, história, tradições em comuns e, cientes que eram pertencentes às mesmas peculiaridades.

A saída de Ernest Huet da direção do Instituto em 1861, após cinco anos de liderança, é envolta em contradições quanto aos motivos que levaram à sua demissão, assim como toda à construção de sua imagem. Diversas hipóteses foram levantadas, sugerindo desde problemas e conflitos conjugais até questões financeiras. Algumas teorias afirmam que, após a sua saída, Huet retornou à França, enquanto outras alegam que ele se dirigiu ao México com o propósito de fundar um novo instituto nos moldes da instituição brasileira ou para lecionar

⁶⁵ STROBEL, Karin L. *As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

em um possível instituto já existente, o qual teria sido fundado por seu irmão, também surdo, Adolphe Huet. A pluralidade de narrativas reflete a complexidade em torno dos eventos que cercam a vida e o trabalho de Hernest Huet no país e nos revelam o pouco que há, efetivamente, sobre uma figura surda que causou grandes impactos na época.

Dessa forma, o Instituto dos Surdos-Mudos passou por diferentes diretores até chegar ao Dr. Tobias Rabello Leite, médico sergipano, que, até então chefe da Secção da Secretaria do Estado, assumiu a posição em 1872, permanecendo nela até o seu falecimento em 1896. O Dr. Tobias já havia desempenhado diversas atividades na instituição, incluindo a elaboração de um relatório sobre as condições do estabelecimento em 1868. Este documento constatou que o diretor da época, Manoel Magalhães Couto, não estava desempenhando satisfatoriamente suas funções e que o ambiente assemelhava-se mais a uma casa de asilo para surdos do que a um local de ensino. Esse diagnóstico resultou na demissão de Manoel Couto e, posteriormente, na nomeação de Tobias Leite para assumir a direção.

O novo diretor, empenhou-se em implementar diversas iniciativas e alterações na realidade educacional dos surdos no território. Sua abordagem advogava que os surdos deveriam adquirir proficiência em alguma atividade para garantir sua subsistência, especialmente no setor agrícola, em consonância com as características do país. Ele também argumentava que o objetivo do colégio não deveria se limitar apenas à formação em letras, mas, fundamentalmente, consistir em ensinar uma linguagem que capacitasse os surdos a manterem relações sociais, afastando-os do isolamento. Outro ponto abordado pelo diretor era o de que, diante da constatação de que o Instituto, localizado no Rio de Janeiro, não possuía uma infraestrutura capaz de atender ao considerável número de surdos existentes no Brasil, defendia a criação de novos Institutos em outras províncias do país. Em 1874 o Instituto conseguia atender apenas 17 surdos⁶⁶ (AZEVEDO, 1976) em uma sociedade que em 1872 contava com aproximadamente 11.595 surdos, de acordo com o Recenseamento. Além disso, um mapa das instituições de 1886 para surdos-mudos, que abrangia 364 institutos globalmente, revela uma distribuição abrangente desses estabelecimentos ao redor do mundo⁶⁷. Destaca-se que em outros países, como na Alemanha, que contava com 90 colégios, com capacidade para atender mais de 5 mil alunos, ou nos Estados Unidos, onde havia 55 institutos atendendo a mais de 7 mil estudantes, a presença e a capacidade dessas instituições eram expressivas. Contudo, apenas três países da lista atendiam a menos de 100 surdos. Esses países incluíam o Brasil, que até aquele momento possuía 28 discentes em seu único Instituto,

⁶⁶ AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura. 5.ed. São Paulo, Melhoramento/INL, p.237.

⁶⁷ ROCHA, S. História da Educação de Surdos : Memória e História e o conceito de periodização da História. 1. Curso de Pedagogia On-line. INES. Rio de Janeiro: INES, 2020.

Portugal, que tinha um colégio, e o Japão, que contava com dois estabelecimentos. Essa discrepância numérica ressalta a necessidade que existia de um maior desenvolvimento e expansão das instituições dedicadas ao ensino de surdos no Brasil em comparação com outras nações listadas.

Tentando suprir essas necessidades geradas pela falta de estabelecimento e professores primários aptos a lecionar para alunos surdos em outros locais, Dr. Tobias Leite iniciou a tradução de livros franceses utilizados no renomado Instituto de Paris, enviando exemplares para diversas regiões do Brasil. Entretanto, logo se deparou com a realidade da falta de interesse do governo das províncias em realizar mudanças ou incentivar o ensino de surdos, com isso, compreende que estava além dele divulgar e orientar em âmbito nacional as discussões relacionadas à escolarização e profissionalização dos surdos.

Em 1871, Tobias Rabello Leite realizou mais um feito notável que desafiava as normas discriminatórias da época em uma sociedade ainda marcada pela escravidão e preconceito. Ele enviou um ofício reservado ao Conselheiro do Império João Alfredo Correia de Oliveira, comunicando que a menina Rachel, anteriormente escrava de Henrique Eduardo Nascentes Pinto e que conquistara sua liberdade em 1868, havia sido admitida no Instituto sem quaisquer restrições⁶⁸.

O diretor já havia compreendido que a concepção de caridade associada à Instituição Assistencialista necessitava ser substituída pela ideia de formar cidadãos úteis. Inspirando-se nas tendências observadas na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, cujo enfoque era capacitar os cidadãos para exercerem plenamente seus direitos e deveres, ele buscava converter os alunos em trabalhadores eficazes e contribuintes valiosos para a sociedade. Essa visão pode ser vista no relato feito em 1874, por Manuel Francisco Correia comissário do governo na época:

A freqüência no instituto é, entretanto, de grande utilidade, porque com a instrução primária e a profissional que podem adquirir os surdos-mudos tornam-se cidadãos úteis e laboriosos, e não se ocultam, como os que envergonhados de sua inferioridade pela privação da audição e da palavra, e pela absoluta falta de conhecimento, não se afeiçoam à vida social e concentram-se no lar doméstico (CORREIA, 1874).⁶⁹

Essa mudança de perspectiva, apesar de representar uma abordagem mais progressista e alinhada com os princípios de autonomia e participação ativa na sociedade, também evidencia que, na visão popular da época, as pessoas com deficiência auditiva eram consideradas como indivíduos inúteis, sendo excluídos pela privação da língua falada e pela falta de instrução. A

⁶⁸ ROCHA, Solange Maria da, 1956-. Instituto Nacional de Educação de Surdos: Uma iconografia dos seus 160 anos / Solange Maria da Rocha. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

⁶⁹ CORREIA, Manuel F. Relatório do comissário do governo. Rio de Janeiro: 1874.

profissionalização, frequentemente obtida por meio do Instituto, era vista como o caminho pelo qual o surdo poderia se transformar em um cidadão útil e laborioso.

Em 1880, ocorreu o Congresso de Milão, sendo a primeira conferência internacional de educadores de surdos, contando com mais de 160 educadores e especialistas, em sua maioria ouvintes⁷⁰, para discutir os rumos da educação das pessoas surdas. O Congresso veio seguido de outros dois encontros que ocorreram na França e inspiraram ideais, o Congresso Universal para o Melhoramento do Destino dos Cegos e dos Surdos-mudos que ocorreu em Paris em 1878, e o 1º Congresso Nacional para O Melhoramento do Destino dos Surdos-Mudos, que ocorreu em Lyon em 1879. Ambos discutiram quais métodos de ensino deveriam ser utilizados na educação dos surdos, porém nenhuma das decisões foi capaz de suprir as problemáticas voltadas para a falta de inserção e entendimento do surdo no mundo ouvinte.

Foram decididas oito resoluções que garantiam a hegemonia do oralismo⁷¹, às escolas de surdos cabia o ensino da fala como meio de inserção do surdo em um mundo ouvinte. Foi considerado também que o uso simultâneo dos gestos e da oralidade prejudicava a leitura labial e a articulação das pessoas surdas, declarando que um método puramente oral deveria ser adotado. Essas decisões foram tomadas devido ao considerável número de pessoas surdas não instruídas e reconhecendo que nem sempre as famílias e instituições eram capazes de suprir essa necessidade, foi estabelecido que é dever do governo garantir a educação dessas pessoas através do método de ensino intuitivo usando a associação da fala com palavras escritas, e expondo as crianças surdas desde cedo a livros e à gramática da língua escrita. Estima-se que já na primeira década após o Congresso de Milão o ensino das línguas de sinais já estava quase completamente erradicado das escolas.

O Instituto de Surdos-Mudos não foi exceção e também passou a fortalecer o uso da linguagem articulada, isto é, o ensino da língua oral para os surdos, com ênfase na disciplina "Linguagem Articulada" para a educação de todos os alunos. Como consequência da proibição da Língua de Sinais, em 1895 observou-se uma queda no número de professores surdos (22%) nas escolas para surdos, enquanto aumentou a presença de professores ouvintes.⁷² Essa mudança foi um reflexo direto das políticas restritivas em relação ao uso da Língua de Sinais e a promoção do oralismo, destacando-se como um período de transição que

⁷⁰ O ouvinte é conhecido como todo aquele que não faz parte do povo surdo, isso é, não possui nenhum grau de deficiência auditiva.

⁷¹ O oralismo é um método de ensino para surdos, e Alexander Graham Bell foi um defensor proeminente desse método. O oralismo preconiza que a forma mais eficaz de educar uma pessoa surda é por meio da língua oral ou falada. Esse método envolve o treinamento da fala, a leitura labial (oralização) e o desenvolvimento do treino auditivo como meios para promover a comunicação e integração dos surdos na sociedade. Esse método, durante a História, contrasta com o método do ensino através da Língua de Sinais.

⁷² MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD**, Campinas, v. 07, n. 02, p. 292-302, mar. 2006. p 5.

não foi bem aceita por uma grande parcela dos surdos. A escola que antes era conhecida como ponto de convergência e referência dos professores de surdos e dos próprios surdos da época, tornou-se um ponto de contradição e sem grandes resultados positivos. Nas salas de aula eram instalados equipamentos destinados à reeducação auditiva. Todos os esforços se dirigiam para que a criança surda desenvolvesse a comunicação oral, a leitura labial aliado ao grande incentivo para o uso do aparelho auditivo. Essa foi uma decisão que assombrou anos da educação surda ao redor do mundo.

Mesmo sem muitos resultados positivos ao método oralista na educação, o crescimento das pesquisas ao redor do mundo incentivaram a criação de novos institutos. Mazzotta (2001) destaca o surgimento de outras instituições voltadas para a educação de surdos no Brasil a partir de 1929. Dentre essas instituições, incluem-se em São Paulo, o Instituto Santa Terezinha (1929), a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para deficientes auditivos Helen Keller (1951), e o Instituto Educacional São Paulo, criado em 1954. Em 1969, este instituto foi doado à Fundação São Paulo, entidade mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, evoluindo ao longo do tempo para se tornar também um centro de referência para a pesquisa e o ensino de surdos. Essas iniciativas representam avanços importantes no cenário educacional inclusivo para surdos no Brasil.

O Instituto Santa Terezinha foi criado por duas pioneiras religiosas francesas: Madre Luiza dos Anjos e Irmã Maria São João e duas brasileiras: Irmã Suzana Maria e Irmã Madalena da Cruz, era dedicado à educação de moças surdas. Sendo a primeira instituição privada de ensino aos surdos em São Paulo, recebia estudantes de diversas regiões do país e algumas de suas alunas acabavam por se tornar freiras. A escola seguia o método de educação francês, o que fez com que também sofresse influências do método oralista.

Com o surgimento dessas e de outras instituições no Brasil, as demandas relacionadas à produção de conhecimento sobre a educação de surdos consolidaram-se, tornando-a objeto de pesquisas na área da saúde. Entre as necessidades mais prementes, destacam-se a exigência de material didático-pedagógico que subsidiasse as aulas (muitos textos foram traduzidos do francês para o português), as metodologias específicas para o ensino da fala e da linguagem, e disciplinas que compunham o currículo, bem como a formação de professores para o trabalho com esse alunado, entre outras temáticas.

Em 1957, por decreto, Lei nº 3.198, de 6 de julho, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passou a chamar-se “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” – INES. Nesta época, Ana Rímola de Faria Daoria assumiu a direção do INES com a assessoria da professora Alpia Couto, proibindo a língua de sinais oficialmente nas salas de aula.

Entretanto, segundo Vieira apud Guarinello (2007), apesar das proibições, a língua de sinais sempre foi usada pelos alunos às escondidas.

No final da década de 1970 a Comunicação Total passou a ser utilizada no Brasil como método de ensino e comunicação visando substituir o oralismo. Essa concepção nasceu nos Estados Unidos nos anos 1960 e propõe o uso simultâneo de diversos recursos para a comunicação com os surdos, abrangendo oralização, sinalização e uso de sinais para tentar uma correspondência com a língua oral. Após a chegada dessa filosofia no país, que, pela primeira vez em mais de um século propiciou a legitimação de alguma maneira das línguas de sinais, pôde-se sentir um incremento das organizações de surdos, desta vez, ligados às Associações de Pais e Amigos dos “deficientes auditivos”.

Em 1977, foi estabelecida a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), composta exclusivamente por pessoas ouvintes envolvidas com as questões relacionadas à surdez. Entretanto, o que parecia ser uma boa solução não foi tão efetivo, visto que era composta unicamente por ouvintes que acreditavam na incapacidade dos surdos de coordenar uma entidade.

No início da década de 1980, em meio a um contexto de reativação e expansão dos movimentos de diversos setores da sociedade, como operários, moradores de bairros populares, mulheres, negros e homossexuais, decorrente do processo de abertura política e redemocratização, surge o Movimento Surdo, fortalecendo ainda mais a ideia da existência de uma comunidade surda capaz de reivindicar seus direitos. Com esse propósito, lideraram as primeiras manifestações políticas de surdos na história brasileira, reivindicando principalmente direitos sociais relacionados à integração social, educação, trabalho, acessibilidade e comunicação. A Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos surge, em 1983, com esse objetivo, embora não oficializado, eles lutavam pela identificação surda e o direito de participarem das decisões da FENEIDA, alegando que os ouvintes não seriam capazes de identificar e atender todas as necessidades da comunidade.

Um outro exemplo notável é a criação do documento "As comunidades surdas reivindicam os seus direitos linguísticos" (FENEIS, 1993), elaborado e divulgado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), uma organização fundada por ativistas surdos na cidade do Rio de Janeiro e liderada por eles desde então. Neste documento, coordenado pela linguista Tanya Amara Felipe, a tese fundamental defendida é que as línguas de sinais são línguas naturais, completas e equivalentes do ponto de vista gramatical em relação às línguas orais. Argumenta-se, portanto, que os surdos brasileiros, por serem usuários de uma língua de sinais, são membros de uma minoria linguística e cultural e, conseqüentemente, merecem reconhecimento pela sociedade e pelo Estado (FENEIS, 1993).

Além disso, o documento demarca a opção do movimento surdo pelo uso do termo "língua brasileira de sinais" (libras) para se referir à língua de sinais dos surdos brasileiros.⁷³

A FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos foi fundada em 1987, surgindo após a reestruturação realizada pelos surdos da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos da FENEIDA. Essa federação é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos com finalidade sócio-cultural, assistencial e educacional que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira. É filiada à Federação Mundial dos Surdos, desempenhando um papel importante na promoção da educação e integração de surdos, trabalhando para superar desafios e barreiras associados à surdez na sociedade brasileira. Em um marco significativo, a FENEIS adquiriu sua sede própria em 8 de janeiro de 1993.

Também na década de 1980, com base nas reivindicações feitas pela comunidade surda, seus movimentos e as pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito, iniciou-se o estudo sobre o retorno da Língua de Sinais ao ensino, abrindo caminho para o método do bilinguismo que teve origem na Suécia nos anos 1970 e chegou, oficialmente, ao Brasil nos anos 1990. Nesse modelo, a língua de sinais e a língua oral são utilizadas em momentos distintos, e não há tentativa de fazer com que a língua de sinais corresponda à língua oral. A língua de sinais é adotada como a língua de instrução para pessoas surdas, enquanto a língua oral do país é ensinada na modalidade escrita. A presença do intérprete desempenha um papel crucial nesse contexto, facilitando a comunicação e promovendo a inclusão.

A conquista do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial dos surdos foi um avanço importante, mas, mesmo assim, a Libras e a comunidade surda enfrentaram preconceitos e estigmas sociais. Em resposta a essa realidade, o grupo Surdos Venceremos, liderado pelo ator e ativista surdo Nelson Pimenta de Castro, organizou uma marcante passeata na orla da Praia de Copacabana, no Rio de Janeiro, em 25 de setembro de 1994. Esta manifestação foi mais do que uma simples marcha; foi um ato simbólico que reivindicava a cidadania plena para a comunidade surda. Mobilizando cerca de duas mil pessoas, entre surdos e ouvintes, o evento marcou um ponto crucial na ascensão do movimento social surdo no Brasil. A expressiva participação e a notável produção cultural resultante, incluindo cartazes, faixas, vídeos, slogans e símbolos, demonstraram a determinação do movimento em defender os direitos dos surdos e promover a valorização da

⁷³ BEZERRA, Fábio. O MOVIMENTO SURDO NO BRASIL: A BUSCA POR DIREITOS. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 767.

língua de sinais.⁷⁴ A passeata não apenas destacou a importância da Libras como meio de comunicação legítimo, mas também desafiou os estigmas sociais associados à comunidade surda. Ao reivindicar cidadania plena, o grupo Surdos Venceremos e seus apoiadores contribuíram para um despertar de consciência e uma mudança na percepção pública em relação à comunidade surda no Brasil.

Outro exemplo é o documento "A Educação que Nós Queremos", elaborado pela comunidade surda e publicado pela FENEIS em 1999, representa uma importante manifestação das aspirações e demandas desse grupo. Ao reforçar a surdez como uma particularidade etnolinguística, o documento delineia políticas e práticas educacionais específicas para os surdos. Entre as propostas apresentadas, destaca-se o reconhecimento da Língua de Sinais como língua da educação para surdos em todas as escolas, incluindo classes especiais destinadas a esse público. Isso implica a obrigatoriedade de utilizar a Língua de Sinais como meio de comunicação natural, garantindo o direito de toda criança surda de utilizá-la como parte integrante de sua educação. Outro ponto enfatizado é a necessidade de criação de novas escolas, tanto nas capitais quanto no interior, buscando ampliar o acesso à educação especializada para surdos em diversas regiões do país. Além disso, o documento defende a importância das escolas voltadas para surdos, considerando-as espaços necessários que devem ser assegurados e organizados. Propõe a implementação de políticas educacionais nessas instituições, promovendo ensinamentos culturais e humanísticos que são direitos de todos os cidadãos surdos. Essas propostas visam não apenas a inclusão, mas também o fortalecimento da identidade cultural e linguística da comunidade surda, contribuindo para uma educação mais equitativa e respeitosa da diversidade.⁷⁵

Segundo Bezerra (2016), essas pressões exercidas por mais de uma centena de ativistas surdos e ouvintes foram fundamentais para que, finalmente, em três de abril de 2002, o projeto de lei da Língua Brasileira de Sinais (Libras) fosse aprovado pelo Senado. Posteriormente, o projeto foi encaminhado para a sanção presidencial, que ocorreu em 24 de abril do mesmo ano e depois foi regulamentada pelo decreto 5.626/2005.

Essa conquista representou um marco significativo na promoção dos direitos linguísticos e culturais da comunidade surda no Brasil.⁷⁶ Este decreto orienta que a Libras deve ser integrada como disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura do ensino superior, incluindo o curso de fonoaudiologia. A difusão da Libras é incentivada em todos os

⁷⁴ BEZERRA, Fábio. O MOVIMENTO SURDO NO BRASIL: A BUSCA POR DIREITOS. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 767.

⁷⁵ Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *A Educação que Nós Surdos Queremos*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 1999.

⁷⁶ BEZERRA, Fábio. O MOVIMENTO SURDO NO BRASIL: A BUSCA POR DIREITOS. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 768.

níveis escolares e em órgãos e departamentos de empresas públicas e privadas. Um ponto de destaque é a criação dos cursos superiores em Letras Libras, que formam profissionais e pesquisadores dedicados ao ensino da Libras, bem como ao serviço de interpretação e tradução dessa língua. Esses profissionais tornam-se ainda mais necessários em virtude do artigo 23 do decreto, que garante o direito do aluno surdo de contar com um intérprete de Libras em sala de aula e em outros ambientes educacionais, além de acesso a equipamentos e tecnologias que facilitem a comunicação, a informação e a educação.

A grande questão torna-se respeitar os surdos não só pelo direito à educação bilíngue, assegurado por lei, mas reconhecer que essa língua constitui e forma o indivíduo, sendo composta por todos os elementos pertencentes à língua oral, possuindo gramática, semântica, pragmática e sintaxe, caracterizando-a formalmente como língua. E por meio de sua comunidade de fala, a libras se estabelece. “É uma língua, como qualquer outra língua materna, adquirida efetiva e essencialmente no contato com seus falantes” (SALLES, 2004)⁷⁷.

A conquista desses poucos direitos e a participação efetiva e ativa de figuras que lutaram pelas suas conquistas, ressalta a necessidade premente de repensar a educação dos surdos a partir de suas próprias construções e imaginários sobre a surdez. Isso se torna fundamental para compreender quais tratamentos e relações são impostos a eles, explorando as subjetividades envolvidas, especialmente no que diz respeito à imposição da língua oral e da cultura ouvintista. Essa reflexão ganha relevância porque, na contemporaneidade da aprendizagem do surdo, "seu sucesso ou fracasso escolar está diretamente relacionado às imagens e representações que atribuem ao surdo certas dificuldades de aprendizagem, vinculadas a uma suposta inferioridade cognitiva e linguística" (THOMA, 2016)⁷⁸.

⁷⁷ SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. C.; RAMOS, L. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Secretaria de Educação Especial. Vol. 2. Brasília: MEC/SEE/SEESP, 2004. p.46.

⁷⁸ THOMA, A. da S. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 8ª edição, 2016. p.133.

4. Transtorno do Espectro Autista: uma História recente e em construção

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um distúrbio do neurodesenvolvimento, primordialmente caracterizado por alterações no desenvolvimento das interações sociais. O autismo é delineado como uma "disfunção neurológica de base orgânica que influencia a sociabilidade, linguagem, habilidades lúdicas e comunicação"⁷⁹. A apresentação dos sintomas varia consideravelmente entre indivíduos, manifestando-se em diferentes graus, responsáveis por mostrar o comprometimento das perturbações ou alterações neurológicas. Estes podem incluir convulsões associadas a distúrbios neurológicos e neuroquímicos, insensibilidade à dor, dificuldade em reconhecer situações de perigo e a repetição estereotipada de movimentos corporais específicos (CUNHA, 2013)⁸⁰. Destaca-se que o autismo não é exclusivamente um transtorno de natureza educacional, uma vez que também está associado a uma série de problemas de saúde, psicológicos, psiquiátricos, nutricionais, entre outros. Assim, compreende-se que esse transtorno compreende-se como:

[...] um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: 1 – comprometimentos na comunicação; 2 – dificuldades na interação social; 3 – atividades restritas e repetitivas (uma forma rígida de pensar e estereotípias). (CUNHA, 2013, p. 23)

Conforme as literaturas consultadas, as causas subjacentes do transtorno ainda não podem ser precisamente determinadas. Indica-se que mutações em diversos genes diferentes podem estar na origem do autismo, e é consideravelmente desafiador diagnosticar precocemente se um indivíduo desenvolverá alguma forma desse transtorno logo ao nascer.

Conforme Angela Maluf (2023), a etimologia da palavra autismo remonta ao grego *autos*, que significa "si mesmo", sugerindo uma condição do próprio ser humano, caracterizada por um estado em que o indivíduo vive voltado para si mesmo. Uma outra observação, proposta por Benda (1960), ressalta que o termo "idiota", de origem grega, compartilha significado semelhante ao de autismo, descrevendo um indivíduo que habita em seu próprio mundo, de maneira reclusa. Esses conceitos podem refletir a tendência da

⁷⁹ Classificação Internacional de Doenças – CID.

⁸⁰ CUNHA, Eugênio. Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

sociedade em associar adjetivos pejorativos a pessoas que apresentam características distintas do padrão normativo.

Esses adjetivos e rótulos muitas vezes são justificados por uma sociedade que só é capaz de definir uma deficiência quando consegue enxergá-la visualmente. No entanto, o indivíduo com autismo muitas vezes não exibe sinais evidentes de sua condição na aparência, o que pode gerar desconfiança por parte das pessoas ao seu redor, uma vez que, frequentemente, não se percebe visualmente a presença de alguma condição. Isso resulta, por vezes, em julgamentos precipitados, nos quais a pessoa com autismo pode ser erroneamente rotulada como mal-educada, indisciplinada, incapaz de aprender ou, até mesmo, idiotas.

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014)⁸¹, os sintomas dos Transtornos do Espectro Autista geralmente se manifestam durante o período de desenvolvimento, embora possam não se tornar evidentes até que as demandas impostas ao indivíduo excedam suas capacidades intrínsecas, ou sejam disfarçados por meio de tratamentos e estratégias aprendidas ao longo de sua vida.

Entretanto, as informações relacionadas a esse transtorno derivam de um contexto contemporâneo, evidenciando a construção histórica da inclusão de pessoas autistas, tanto globalmente quanto no Brasil. Nos últimos anos, o Transtorno do Espectro Autista tem ganhado visibilidade, sendo que, embora casos de autismo sempre tenham existido, somente recentemente a mídia e a sociedade em geral começaram a compreender mais profundamente o TEA. Essa trajetória representa uma evolução gradual ao longo do tempo, à medida que a compreensão sobre o autismo e as necessidades específicas desses indivíduos se desenvolveu. Atualmente, após anos em que o sistema era fundamentado em isolamento e excessiva medicação, as abordagens da saúde pública e da educação no Brasil passaram a adotar uma lógica centrada na inclusão do indivíduo em seu ambiente, não apenas buscando a adaptação do indivíduo à sociedade, mas também promovendo a abertura desta última para a aceitação de indivíduos com características atípicas, incluindo aqueles com autismo.

Embora apenas tenha recebido reconhecimento formal em períodos recentes, o autismo não constitui uma problemática contemporânea. A análise da brevidade histórica da disciplina da psiquiatria, com ênfase na sua vertente infantil, revela que um transtorno recém-descrito não necessariamente se traduz em uma condição inédita. A ascensão no número de diagnósticos de autismo não implica, automaticamente, um incremento real na prevalência da condição. Consequentemente, até meados do século XX, os indivíduos diagnosticados com

⁸¹ Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014. p. 50.

autismo eram regularmente excluídos do contexto educacional convencional, reflexo de um entendimento incipiente da condição, propiciando rotulações imprecisas e a desconsideração sistemática de suas necessidades específicas.⁸²

A terminologia “autismo” foi instituída em 1906 pelo psiquiatra suíço Plouller, quando estudava pacientes com esquizofrenia. Em 1911, Eugene Bleuler, psiquiatra austríaco, descreve o transtorno como um sintoma negativo da esquizofrenia, sendo o primeiro a realmente empregar o termo, constatando que o indivíduo autista vive em seu próprio mundo, longe da sociedade em geral.

Em 1933, Howard Potter apresentou casos de crianças com características semelhantes às descritas por Bleuler, introduzindo o termo "esquizofrenia infantil" e elaborando os primeiros critérios diagnósticos. Nesse contexto, as crianças se isolavam do mundo externo em resposta à indiferença e à ausência dos pais. O termo "autismo" era inicialmente empregado como um sinal de psicopatologias até 1943, quando Leo Kanner adotou-o com um significado semelhante ao atual. Kanner descreveu o autismo como uma condição neurológica independente de fatores externos, estabelecendo uma distinção clara da esquizofrenia. Para além disso, o psiquiatra estadunidense definiu que a origem do transtorno estava associada a alterações na interação entre a criança e seus pais. Ele descreveu que os pais se apresentavam como frios, ausentes e distantes, atribuindo essas características como fundamentais para o desenvolvimento da expressão, criada por ele mesmo, "mãe geladeira".

O termo "mãe geladeira" foi amplamente disseminado e difundido ao longo de duas décadas, sendo fortalecido por diversas figuras proeminentes, entre elas o psicólogo Bruno Bettelheim. Este último desempenhou um papel significativo ao atribuir a origem do autismo à culpabilização dos pais, chegando a acusar abusos físicos e verbais contra as crianças que observou. Bettelheim apresentou ao público leigo a concepção de que o autismo derivaria da ineficiência dos pais em fornecer afeto aos filhos, chegando inclusive a afirmar que "o fator precipitante do autismo infantil é a vontade dos pais de que a criança não deveria existir" (SILVERMAN, 2005). Essa teoria foi aceita pela comunidade psiquiátrica dando origem a uma série de julgamentos e punições contra os pais de crianças autistas, vistos como culpados pela condição dos filhos.

Como atualmente já se é reconhecido, ao contrário do que foi proposto por Kanner e reforçado por Bettelheim, não há qualquer indício de conexão entre a atenção dispensada pelos pais e o Transtorno do Espectro Autista. Mesmo assim, ao longo da história do autismo, houve uma superexposição dos familiares, com destaque para as mães. Cada informação,

⁸² FRITH, Uta. *Autism: explaining the enigma*. (Cognitive Development). Cambridge. Oxford, Inglaterra, 1989. p.16.

resposta e comportamento era utilizado como argumento a favor da ideia de que as relações familiares eram a causa subjacente desse fenômeno. Esse contexto tornou-se propício para os responsáveis se manifestarem e demonstrarem insatisfação com a culpabilização que lhes era feita.

Principalmente no Brasil, os familiares se mostraram contrários a essas concepções e foram os grandes responsáveis pela conquista de direitos para os autistas no país, demonstrando um engajamento direto a partir da década de 1980. Entretanto, é notável a escassez de autores que abordam a história do autismo e o envolvimento de mães e pais de autistas no contexto brasileiro. Apesar de instituições privadas especializadas na área da deficiência mental, como a Sociedade Pestalozzi, existirem desde a década de 1930, e posteriormente as APAEs, surgidas a partir de 1962, o campo específico do autismo representava uma notável lacuna, caracterizada pela ausência de recursos especializados. Somente a partir da década de 1980, por meio de inúmeras manifestações ativistas realizadas pelos pais de autistas, esses recursos começaram a se estruturar, ainda que de maneira incipiente.

Fátima Cavalcante, em seu trabalho, ressaltou a formação da Associação de Pais e Amigos de Autistas (AMA) em 1983, caracterizando essa associação como "a primeira 'cara' do autismo" no contexto do ativismo político sobre o tema no país. A associação foi fundada por três mães em conjunto com o Dr. Raymond Rosenberg, sendo uma entidade civil, sem fins lucrativos, na cidade de São Paulo, com o objetivo de não apenas ajudar aos próprios filhos e à própria família, mas alcançar reconhecimento social e poder beneficiar muitas outras famílias, buscando meios para maior independência e produtividade dos autistas.

Assim, conforme estabelecido pelo estatuto da própria instituição, a AMA tem como missão proporcionar à pessoa com autismo uma vida digna, abrangendo áreas como trabalho, saúde, lazer e integração à sociedade. Além disso, busca oferecer à família da pessoa com autismo instrumentos para a convivência no lar e na sociedade, promovendo e incentivando pesquisas sobre o autismo para disseminar o conhecimento acumulado (AMA, 1983). Além disso, a Associação não se limita apenas a fornecer apoio emocional às famílias, mas também atua como meio de intercâmbio com o poder público, buscando a criação de leis que possam viabilizar novos tratamentos e pesquisas em saúde e educação para as pessoas autistas.

Registros indicam que antes de completar um ano de fundação, a AMA já contava com uma escola em funcionamento, situada no quintal de uma igreja batista. Esse espaço foi gentilmente cedido pelo pastor Manuel de Jesus Thé, pai de César, um garoto que enfrentava a Síndrome de Asperger.

Esses pais uniram esforços ao longo de vários anos, acumulando conhecimentos específicos para concretizar a instituição que idealizaram para seus filhos e outros familiares, proporcionando-lhes conforto físico, suporte material e expertise técnica. Um exemplo notável desse empenho em divulgar e saber mais sobre o tema em um período em que o autismo era tratado como algo desconhecido, é o livro "Autismo: depoimentos e informações", escrito por Cleusa Barbosa Szabo e publicado pela editora Edicon em 1988. Na época da redação, Cleusa era mãe de Alexandre, um jovem autista diagnosticado na década de 1970. A autobiografia de Cleusa destaca-se como uma das primeiras produções do gênero no contexto do autismo no Brasil. Mesmo tendo completado apenas o primeiro grau, Cleusa, por meio de seu relato, contribuiu para a disseminação do conhecimento sobre o autismo, até mesmo entre pediatras com pouco conhecimento sobre o tema na época. Ao analisar a obra, é evidente o reconhecimento por parte da autora do lugar social que ocupa, ao mesmo tempo em que ela demonstra consciência da importância de seu ato de compartilhar sua narrativa.

Com o passar do tempo e a ampla divulgação midiática da Associação, diversas pessoas de todo o Brasil passaram a buscar a AMA, sendo encorajadas a formar associações semelhantes, inclusive com o mesmo nome, em seus estados e municípios. Assim, a AMA expandiu-se por todo o país, resultando na necessidade de criar um organismo de abrangência nacional para unir as diversas AMAs na defesa dos interesses das pessoas autistas e de suas famílias. Nesse contexto, em 9 de outubro de 1988, surge, em Belo Horizonte, a Associação Brasileira de Autismo (ABRA), que atualmente conta com associações estaduais em 12 unidades da federação, todas presididas por pais e mães de pessoas autistas (ABRA, 2019).

Desde suas fundações, grupos como as Associações de Pais e Amigos de Autistas (AMAs) e a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) têm desempenhado um papel ativo em duas frentes distintas. A primeira, predominantemente conduzida pelas AMAs, tem um viés social e se caracteriza pela prestação de suporte às pessoas autistas por meio de convênios com as secretarias de educação e saúde (AMA, 2019). A segunda vertente, liderada pela ABRA, assume um caráter mais político e se manifesta por meio de articulações políticas em prol da visibilidade e da concessão de direitos às pessoas autistas (ABRA, 2019).

Nesta incessante busca pelos direitos das pessoas autistas, Sant'ana ressalta que:

“Após várias lutas de pais, mães e políticos, algumas ações civis públicas foram realizadas para que se viabilizassem políticas públicas para pessoas com autismo no Brasil. Várias audiências públicas também foram realizadas, onde pais levaram seus filhos com autismo, discutindo-se a priorização de um tratamento adequado para esse público, a falta de políticas

públicas e a necessidade de se viabilizar uma legislação para a efetivação de seus direitos.” (SANT’ANA, 2016)⁸³

Obteve-se então, no ano de 2012, a aprovação da Lei Federal 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Essa legislação abrange diversos direitos a serem garantidos às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo seu principal legado a previsão contida no artigo 2º, que reconhece a pessoa com TEA como "pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais" (BRASIL, 2012). A partir de sua promulgação, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista passam a usufruir dos mesmos direitos concedidos a outras pessoas com deficiência, conforme estabelece o § 2º, Art. 1º, da Lei Federal 12.764/12. Este dispositivo legal afirma que "A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais" (BRASIL, 2012, p. 1). Essa disposição assegura direitos fundamentais para a vida desses indivíduos, incluindo o acesso à educação, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e assistência social, entre outros.

Curiosamente, a Lei 12.764/12 é também conhecida como "Lei Berenice Piana", em homenagem à militante e mãe de autista que foi coautora da legislação. Berenice Piana representa o coletivo de pessoas que vivenciaram as dificuldades do diagnóstico para obterem atendimentos especializados e educação escolarizada adequada, com isso decidiu denunciar a situação dos autistas brasileiros e iniciar a luta para a elaboração de leis e políticas públicas que abarcasse os indivíduos com TEA, os quais sempre foram delegados à suas próprias sortes. Mais uma vez demonstrando que na história da luta de direitos para o público autista os familiares, em sua maioria as mães, se fizeram presentes ativistas e figuras capazes de modificar o percurso da sociedade.

No que diz respeito à educação desse grupo, na alínea “a”, inciso IV do Art. 3º da Lei Federal 12.764/12, é especificado o direito à educação e ao ensino profissionalizante para pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Além disso, outro avanço significativo é o direito a um acompanhante especializado, conforme os termos do inciso IV do art. 2º. Dessa forma, os sistemas de ensino, além de garantir a matrícula de pessoas com TEA nas classes regulares, devem oferecer atendimento educacional especializado e um profissional de apoio, sempre que comprovada a necessidade. Esse profissional de apoio é essencial para cuidados específicos, como higiene, alimentação e locomoção. A não observância desse direito sujeita os gestores a penalidades, conforme estabelece o Art. 7º da mesma lei: "O gestor escolar, ou

⁸³ SANT’ANA, W.; SANTOS, C. A LEI BERENICE PIANA E O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL. Revista Temporis[ação] (ISSN 2317-5516), v. 15, n. 2, p. 99-114, 30 jan. 2016. p.10.

autoridade competente, que recusar matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos".

Entretanto, no ambiente escolar, torna-se crucial implementar adaptações curriculares e estratégias adequadas para garantir a inclusão de indivíduos com TEA. A Lei Berenice Piana (nº 12.764/12) em seu Art. 2º, estabelece diretrizes que orientam as escolas para uma inclusão escolar de qualidade:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista; II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; [...]VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País. (LEI 12.764/12, 2012)

A intersetorialidade na gestão de políticas públicas refere-se à integração de diferentes áreas, como saúde, educação, assistência social e previdência, na formulação e implementação de ações voltadas às pessoas com TEA. A participação da comunidade é fundamental para a inclusão escolar desses alunos, envolvendo professores, gestores, pais e a comunidade em geral.

A formação e capacitação de profissionais também desempenham um papel crucial na efetivação dos direitos dos alunos com TEA. A formação continuada deve abordar aspectos como a mediação pedagógica, a implementação de parâmetros para a avaliação pedagógica e a interlocução entre as diversas áreas para a troca de informações. O trabalho pedagógico do professor requer ações específicas direcionadas à convivência compartilhada, visando à inclusão social, familiar e escolar desses indivíduos. Os contatos sociais no ambiente escolar devem favorecer o desenvolvimento dos alunos com TEA e proporcionar aprendizado sobre as diferenças para as outras crianças. Conforme destacado por Cunha (2013, p. 16), "O professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não somente pela grandeza do seu ofício, mas também em razão da função social de seu papel. O professor precisa ser valorizado, formado e capacitado".

Além da formação específica para o exercício docente com crianças com autismo, é crucial que o educador conheça seus afetos, ações e interesses. Esse conhecimento possibilita a aplicação de atividades que promovam maior atenção e participação nos afazeres escolares. A relação afetiva entre professor e aluno desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual, moral e afetivo dos alunos. Ações que envolvam estereótipos,

como alegria, ansiedade, frustrações e excitação (que podem levar à regressão e ao bloqueio de ações motoras), devem ser evitadas, pois podem causar restrição e irritação nessas crianças.

Fatores como barulho, frustrações e mudanças de rotinas, que podem ser motivadores para algumas crianças, precisam ser compreendidos, uma vez que o autista cria formas próprias de se relacionar com o mundo ao seu redor. O processo de inclusão escolar de pessoas com TEA deve envolver práticas pedagógicas que considerem o cotidiano dos alunos, baseando-se em suas experiências e ações diárias para promover o desenvolvimento da criança como pessoa, não apenas como alguém com deficiência. Dessa forma, é essencial proporcionar uma aprendizagem significativa, fundamentada em suas potencialidades e práticas cotidianas, indo além da simples presença no ambiente escolar.

Em 2019, o presidente da República em exercício e o Congresso Nacional sancionaram a Lei nº. 13.861, que inclui as especificidades inerentes ao TEA nos censos demográficos visando a coleta de dados que permitam uma compreensão mais detalhada e precisa das características e necessidades desse grupo. O objetivo é contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas mais adequadas e eficazes, garantindo que as particularidades das pessoas com TEA sejam consideradas nas estratégias governamentais. Tornando-se um elemento importante para o acompanhamento e mapeamento, no Brasil das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, uma vez que Municípios, Estados e a União careciam de registros oficiais acerca da quantificação de indivíduos com tal transtorno. A partir desse censo, ainda que o acesso ao diagnóstico – principalmente o precoce – não seja uma realidade para inúmeras famílias, tornou-se possível, pela primeira vez no Brasil, quantificar e propor políticas públicas mais eficazes para essa parcela da população. A inclusão dessas informações no Censo Demográfico é um passo importante para a obtenção de dados estatísticos que embasem ações voltadas para a promoção da inclusão e melhoria da qualidade de vida das pessoas com TEA no Brasil.

Em 2020, a Lei nº 13.977, de 18 de janeiro de 2020, conhecida como Lei Romero Mion, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), que pode ser emitida de forma gratuita, sob a responsabilidade de estados e municípios. Essa lei é federal, ou seja, válida em todo o Brasil e altera a Lei Berenice Piana, 12.764/2012. O documento facilita o acesso a direitos básicos e essenciais e permite o planejamento de políticas públicas. A pessoa com Autismo deve apresentar sua Carteira de Identificação para exigir um atendimento preferencial, entre outros direitos. O nome da lei é inspirado no jovem Romeo, que tinha 16 anos na época, filho do apresentador de televisão Marcos Mion e está no espectro.

O desenvolvimento da implementação da legislação ocorre de maneira lenta devido aos impactos da pandemia da COVID-19, que teve início apenas alguns meses após a promulgação da lei. É pertinente salientar que diversos estados e municípios já haviam estabelecido suas próprias políticas para a criação de carteiras de identificação destinadas a pessoas no espectro. Entretanto, a proposta central é que a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CipTEA) evolua para ser um documento padronizado em âmbito nacional. Importa ressaltar, ademais, que a emissão da referida carteira não constitui uma obrigação.

Mais recentemente, em 17 de julho de 2023 foi sancionada a Lei 14.624 que formaliza o uso nacional da fita com desenhos de girassóis como símbolo de identificação das pessoas com deficiências ocultas. Com isso, autistas conseguem exercer seus direitos garantidos em lei de forma prioritária. De acordo com a lei, o uso do símbolo será opcional. O exercício dos direitos da pessoa com deficiência não estará condicionado ao acessório. Da mesma forma, o símbolo não substitui a apresentação de documento comprobatório de deficiência quando solicitado.

Assim, em comparação com o início do século, observa-se uma melhoria substancial na conscientização sobre o autismo pela sociedade na atualidade. Contudo, eventos como a designação do dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo e a diminuição significativa do estranhamento ao termo "autismo" não garantem a realização plena dos objetivos pretendidos. A batalha pela obtenção de respeito e condições mais favoráveis é um esforço contínuo, evidenciando que ainda há um longo caminho a percorrer antes que se possa afirmar com confiança que o tratamento dispensado às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é digno.

Em 2017, uma pesquisa realizada pelos alunos do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie foi capaz de mapear 650 instituições que assistem pessoas com TEA em todas as regiões brasileiras. O maior número de instituições localiza-se na região Sudeste e na região Sul do país, sendo 431 instituições no Estado de São Paulo, 35 no Estado do Rio de Janeiro e 24 em Minas Gerais. Na região Sul, destaca-se o Estado do Rio Grande do Sul, onde foram identificadas 39 instituições⁸⁴. Relataram que:

O levantamento dos serviços/instituições aponta que a maioria (33,6%) é formada por Associações de Pais Amigos dos Excepcionais - APAE, com atendimento a pessoas com autismo e outras deficiências, seguido pelos serviços públicos e gratuitos CAPSI (30,9%). Destaca-se

⁸⁴ PORTOLESE, J.; BORDINI, D.; LOWENTHAL, R.; ZACHI, E. C.; DE PAULA, C. S. Mapeamento dos serviços que prestam atendimento a pessoas com transtornos do espectro autista no Brasil. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, [S. l.]*, v. 17, n. 2, 2018.

também a cobertura realizada pelas Organizações Não Governamentais de 28,3%. As Associações de Amigos Autistas (AMA) são unidades pioneiras no atendimento especializado aos autistas do Brasil, e atualmente atendem 7% desta população (PORTOLESE, J.; BORDINI, D.; LOWENTHAL, R.; ZACHI, E. C.; DE PAULA, C. S, 2017).⁸⁵

As associações de pais surgem no Brasil como resposta à dificuldade do Estado em fornecer atendimento adequado em saúde e educação para pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Entretanto, seus serviços se concentram, em maior parte, na região sudeste, mais especificamente no estado de São Paulo com 431 serviços, ou seja, 66,30%⁸⁶ Isso ressalta a crescente necessidade de uma participação mais ativa do Estado em relação a esse grupo.

As sanções estabelecidas pelas leis representam conquistas significativas; contudo, há ainda muito a ser feito. Os direitos estão delineados no papel, e o próximo passo consiste em efetivá-los na prática. Essa efetivação requer a integração entre escola, governo e comunidade na coordenação de ações que garantam esses direitos. Isso envolve a cobrança em todas as instâncias, a formação de profissionais capacitados, a adoção de materiais pedagógicos adequados para o desenvolvimento de práticas inclusivas, entre outras medidas.

No âmbito da inclusão educacional, persistem muitas dúvidas e inseguranças por parte dos professores, o que impacta diretamente em sua prática. Observa-se que a implementação dessas práticas educativas ainda enfrenta conflitos e desafios, por serem legislações recentes, ainda não houve preparação profissional para atuar diretamente com pessoas autistas, tampouco há materiais pedagógicos específicos, a grande maioria das redes de ensino demanda de condições institucionais necessárias para sua viabilização.; e o mais crítico é a pouca disseminação destas leis nas escolas. Nesse contexto, é crucial revisar e reformular as atuais políticas públicas, assegurando aos educadores o acesso ao conhecimento e à formação apropriada. Isso visa garantir que os alunos não sejam apenas inseridos no ambiente escolar, mas que, por meio de ações pedagógicas específicas, possam aprender, desenvolver-se e ampliar seus conhecimentos.

⁸⁵ PORTOLESE, J.; BORDINI, D.; LOWENTHAL, R.; ZACHI, E. C.; DE PAULA, C. S. Mapeamento dos serviços que prestam atendimento a pessoas com transtornos do espectro autista no Brasil. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, [S. l.], v. 17, n. 2, 2018. p. 8.

⁸⁶ PORTOLESE, J.; BORDINI, D.; LOWENTHAL, R.; ZACHI, E. C.; DE PAULA, C. S. Mapeamento dos serviços que prestam atendimento a pessoas com transtornos do espectro autista no Brasil. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, [S. l.], v. 17, n. 2, 2018. p. 8.

5. Considerações Finais:

Esta pesquisa teve o objetivo de incentivar o debate e a conscientização sobre a importância da inclusão e o respeito à diversidade, através da análise do passado, presente e da projeção futura, com o fim de assegurar o exercício do direito à igualdade e da garantia de uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Nesse sentido, foi realizada uma imersão em fatos da trajetória histórica da Educação Inclusiva no Brasil, com foco especificamente nos desafios e avanços enfrentados por pessoas cegas, surdas e autistas. Ao revisitar o passado, pudemos compreender a evolução das práticas inclusivas, desde os primórdios, quando a exclusão era a norma, até os dias atuais, marcados por esforços crescentes na busca por uma sociedade mais igualitária e acessível.

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência invariavelmente sofreram preconceitos sociais dos mais variados tipos. A falta de respeito aos direitos mais simples e básicos foram tolhidos nas mais diversas camadas da sociedade. Nesse contexto, observamos que a escola foi, por um longo período, concebida como uma instituição formalista, pautada pela racionalidade, cuja estrutura envolvia divisões entre diferentes níveis e modalidades de ensino. No que diz respeito à Educação Especial, isso se manifestava na segregação de alunos com deficiências em salas de aula específicas, frequentemente agrupando estudantes com necessidades educacionais especiais semelhantes.

Em meio à trajetória, há uma mudança de posição política por parte do Estado, antes relegando às instituições privadas, associações e entidades religiosas a educação de pessoas com deficiência, mas, com o tempo, assumindo a tarefa, num esforço cada vez maior para ampliar o atendimento e incluir no Ensino Básico os indivíduos com necessidades especiais. Dessa forma lançando mão de formação para professores, criação de SRMs, campanhas para efetivação de matrículas, transporte e alimentação escolar, etc.

Ao analisar os dados e depoimentos coletados das fontes bibliográficas e dos marcos legais, tornou-se evidente que houve uma transformação gradual e significativa, nas políticas, práticas educacionais e formação de professores. A promulgação de leis e a implementação de políticas afirmativas foram passos cruciais na promoção da inclusão, proporcionando aos estudantes com deficiência oportunidades antes inimagináveis, fornecendo subsídios para reflexões e ações futuras em prol da inclusão educacional.

Contudo, apesar do reconhecimento crescente do processo inclusivo como uma forma prioritária de atendimento a alunos com deficiência, os desafios persistem, sobretudo no que

diz respeito à efetivação dessas políticas nos contextos escolares e à superação de barreiras atitudinais e estruturais. A abordagem inclusiva ainda não se concretizou como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Nos últimos anos, embora tenham ocorrido várias experiências positivas, a maioria das redes de ensino enfrenta desafios relacionados à falta de condições institucionais necessárias para a plena implementação desse modelo educacional.

A História desses grupos nos apresenta que as instituições destinadas ao atendimento de pessoas cegas e surdas no contexto do Rio de Janeiro surgiram por terem sido mediadas por personalidades de significativa influência na época. Dando a esses grupos um status privilegiado por abrigarem as únicas instituições de cunho federal voltadas ao suporte de indivíduos com deficiência, sendo, assim, subordinadas ao Ministério da Educação (MEC) até o início do século XXI. Entretanto, é crucial observar que a educação popular, e mais especificamente a destinada aos deficientes, não era objeto de preocupação prioritária, não sendo considerada uma questão a ser prontamente resolvida. Diante desse cenário, o atendimento oferecido revelava-se precário, os profissionais envolvidos eram remunerados de maneira inadequada e as instituições se revelavam incapazes de suprir adequadamente a demanda existente, a qual era constituída por um contingente significativo de indivíduos necessitados de assistência.

Outro fator que salienta a limitada capacidade do Estado em prover assistência adequada é o surgimento das associações de pais buscando respostas adequadas nos setores de saúde e educação destinados e lutando pelos direitos das pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Vemos assim, que ainda, nos dias atuais, a discriminação e o preconceito continuam sendo os maiores responsáveis pela não inserção desses indivíduos no mercado de trabalho, no âmbito escolar, na frequência do lazer, dentre outros.

A educação inclusiva é uma possibilidade de romper as barreiras que inviabilizam a aceitação das diferenças entre as pessoas. Mas, trata-se de um processo complexo, que exige capacitação, exercício da tolerância, conhecimento e que também necessita de avaliação permanente. Propõe-se pensar a diferença como uma marca humana, presente em todas as situações sociais e, conseqüentemente, em todas as salas de aula, nos diversos níveis e modalidades de ensino e realidades socioculturais.

Dessa forma, se considerarmos que a história tem a capacidade de proporcionar esclarecimentos às questões que nos inquietam, cabe a nós formular as indagações necessárias a fim de preencher as lacunas existentes no que diz respeito à construção histórica das

experiências dos deficientes e aos processos educacionais vivenciados por eles ao longo dos anos.

Dessa forma, a pesquisa contribui para a valorização da história da educação inclusiva no Brasil, evidenciando a importância do reconhecimento dos direitos desses grupos e da promoção de políticas educacionais que garantam uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

6. Referências Bibliográficas

- 1) AMA - Associação de Amigos do Autista (1983). Disponível em: <<http://www.ama.org.br/site/ama/historia>. Acesso em: 14 de nov. de 2023..
- 2) AZEVEDO, F. A Cultura Brasileira. 3a. edição. Tomo III. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1953.
- 3) AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura. 5.ed. São Paulo, Melhoramento/INL, 268p, 1976.
- 4) BEZERRA, Fábio. O MOVIMENTO SURDO NO BRASIL: A BUSCA POR DIREITOS. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 766–769, 2016. Disponível em: <<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12214>>. Acesso em: 19 set. 2023.
- 5) BRASIL. Constituição (1824). Lex: Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824.
- 6) BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- 7) BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.
- 8) BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-norma-pe.html> Acesso em: 20 de nov. 2023.
- 9) BRASIL, Decreto nº 1.683, de 28 de Novembro de 1855. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1855, Página 631 Vol. 1 pt. II (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/pesquisa/avancada>>. Acesso em: 20 de nov. 2023.
- 10) BRASIL. Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 1962
- 11) BRASIL Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

- 12) BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- 13) BRASIL Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências.
- 14) BRASIL. Lei 12.764/12. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.
- 15) BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.
- 16) BRASIL. Lei n.º 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Brasília: Presidência da República, 2019.
- 17) BRASIL. Lei n.º 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2020.
- 18) CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2003.
- 19) COEPEDE. Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Folheto sobre Direitos Humanos, Direitos da Pessoa com Deficiência, Incidência da Deficiência, Terminologia. 2011.
- 20) CONDE Antônio João Menescal. Definição de cegueira e baixa visão. Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf Acesso em: 20 de nov. de 2023.
- 21) CORREIA, Manuel F. Relatório do comissário do governo. Rio de Janeiro: 1874.
- 22) COSTA, Ailton Barcelos; PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali ; PAULINO, Vanessa Cristina. O processo histórico de inserção social da pessoa cega: da Antiguidade à Idade Média. Revista Educação Especial, v. 31, n. 62, 2018.
- 23) Costa, C. L. da. Exposição do Estado do Imperial Instituto dos meninos cegos no ano de 1858 pelo seu diretor Dr. Cláudio Luiz da Costa. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Const. De J. Villeneuve, 1858.
- 24) CUNHA, Eugênio. Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.
- 25) Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

- 26) DELGADO, César. Eduard Huet (1827-1822). Revista da FENEIS, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 2, jan./mar. 2002. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_13_f079e26cae49f7. Acesso em: 11 de nov. 2023.
- 27) DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- 28) DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, out-dez. 2013.
- 29) Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A Educação que Nós Surdos Queremos. Porto Alegre, RS: UFRGS, 1999.
- 30) FERREIRA, Paulo Felicíssimo. Anotações sobre o movimento de alunos desde a criação do Instituto dos Cegos até esta data - 1873. Benjamin Constant. Disponível em: <<https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/529>>. Acesso em: 1 dez. 2023.
- 31) FERREIRA, Paulo; LEMOS, Francisco . Instituto Benjamin Constant uma história centenária. Benjamin Constant, n. 1, 2017. <<https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/684>>. Acesso em: 26 nov. 2023.
- 32) FLETCHER, A. Ideias práticas em apoio ao Dia Internacional das pessoas com Deficiências. 3 de dezembro. Tradução por: Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo: Prodef/Apade, 1996.
- 33) FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. Revista Benjamin Constant, Nº 30. IBCENTRO/MEC, Rio de Janeiro, 2005.
- 34) FRITH, Uta. Autism: explaining the enigma. (Cognitive Development). Cambridge. Oxford, Inglaterra, 1989.
- 35) GARCIA, R. M. C.; KUHNEN, R. T. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, [S. l.], v. 1, p. 69–84, 2020. DOI: 10.18227/2675-3294repi.v1i1.6257. Disponível em: <https://revista.ufr.br/repi/article/view/e20205>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- 36) GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A audição e a surdez. In: BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006, p. 13-20.
- 37) GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007.
- 38) HUET, E.. Relatório ao Imperador, de 22 de junho de 1855. Petrópolis: Museu Imperial. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/central-de->

- conteudos/noticias/carta-que-propos-criacao-da-primeira-escola-de-surdos-no-brasil-completa-168-anos. Acesso em: 20 de set. 2023.
- 39) JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Editora Autores Associados LTDA. 1ª Edição. 2004.
- 40) Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, anno XXIX, n.259, p.2, 18 set. 1854. In: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Hemeroteca Digital Brasileira. Online. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/364568_04/7534> Acesso em: 26 nov. 2023.
- 41) KUGELMASS, J. A. Luís Braille, Janelas para os cegos. São Paulo: Melhoramentos, 1951.
- 42) LEÃO, G. B. DE O. E S.; SOFIATO, C. G.. A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX: Revisitando a História. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 2, p. 283–300, abr. 2019.
- 43) LEMOS, Edison. *Educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil*. Tese (Livre-Docência) — Departamento de Fundamentos Pedagógicos, Centro de Estudos Aplicados, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1981.
- 44) MARTÍNEZ, J. M. Los Ciegos en la Historia. TOMO I. ONCE, MADRID, 1991a.
- 45) MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos História da educação de pessoas com deficiência : da antiguidade ao início do Século XXI / Lúcia de Araújo Ramos Martins. – Campinas, SP : Mercado de Letras ; Natal, RN : UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
- 46) MAGALHÃES, B. Tratamento e educação de crianças anormais de Inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam - a bem da infância de agora e das gerações por vindouras - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria Brasileira. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Commercio de Rodrigues S.C, 1913.
- 47) Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.
- 48) MARCÍLIO, Maria Luiza. História social da criança abandonada. São Paulo: Hucitec, 1998.
- 49) MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- 50) MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- 51) MECLOY, E. P. Psicología de la ceguera. Madrid: Editorial Fragua, 1974.

- 52) MENDES, Enicéia. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. Revista Educación y pedagogia. Vol. 22, n. 57. Mayo-agosto de 2010.
- 53) MESGRAVIS, Laima. A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1599-1884): contribuição ao estudo da assistência social no Brasil. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1976 (Coleção Ciências Humanas, 3).
- 54) MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil - 1823 a 1853*. São Paulo, Nacional, vol.1, 1939.
- 55) MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD**, Campinas , v. 07, n. 02, p. 292-302, mar. 2006 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922006000000027&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 1 nov. 2023.
- 56) NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. *Legislações e Políticas Públicas em educação Inclusiva*. 2ª Ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- 57) ODA, A. M. G. R.; DALGALARRONDO, P.. História das primeiras instituições para alienados no Brasil. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 12, n. 3, set. 2005.
- 58) PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão a inclusão social. *SER Social*, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 168–185, 2017. DOI: 10.26512/ser_social.v19i40.14677. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em: 8 nov. 2023.
- 59) PORTOLESE, J.; BORDINI, D.; LOWENTHAL, R.; ZACHI, E. C.; DE PAULA, C. S. Mapeamento dos serviços que prestam atendimento a pessoas com transtornos do espectro autista no Brasil. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, [S. l.], v. 17, n. 2, 2018. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11322>. Acesso em: 27 nov. 2023.
- 60) Revista do Instituto Histórico e Geographico do Brazil, Rio de Janeiro, ano 1969, ed.283, p.99. In: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Hemeroteca Digital Brasileira. Online. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/893676/135697>> Acesso em: 27 de nov. de 2023.
- 61) RIBEIRO, P. R. M.. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, n. 4, p. 15–30, fev. 1993.
- 62) ROBERTO, Carlos ; LIMA, Oliveira. INFLUÊNCIAS DE D. PEDRO II SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: UMA VISÃO FOUCAULTIANA. [s.l.: s.n., s.d.].

- 63) ROCHA, Solange Maria da, 1956-. Instituto Nacional de Educação de Surdos: Uma iconografia dos seus 160 anos / Solange Maria da Rocha. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.
- 64) ROCHA, S. História da Educação de Surdos : Memória e História e o conceito de periodização da História. 1. Curso de Pedagogia On-line. INES. Rio de Janeiro: INES, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/1027>. Acesso em: 10 de out. de 2023.
- 65) RODRIGUES, L. Imersão na Nova Política de Educação Especial / lei 10.502 de 30 de setembro de 2020. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=8Rsd16kZwfk>> Acessado em 06 de novembro de 2020.
- 66) ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA; Sirleine Brandão de. Educação Inclusiva: Alguns marcos históricos que produziram a educação atual. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf. Acessado em: 18 de agosto de 2023.
- 67) ALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. C.; RAMOS, L. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Secretaria de Educação Especial. Vol. 2. Brasília: MEC/SEE/SEESP, 2004.
- 68) SANT'ANA, W.; SANTOS, C. A LEI BERENICE PIANA E O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL. *Revista Temporis[ação]* (ISSN 2317-5516), v. 15, n. 2, p. 99-114, 30 jan. 2016.
- 69) SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras. 1999.
- 70) SELAU, Bento ; DAMIANI, Magda Floriana. Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 49, p. 417–430, 2014.
- 71) SIGAUD, José Francisco Xavier. Reflexões acerca do trânsito livre dos doidos pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro. *Diário de Saúde ou Efemérides das Ciências Médicas e Naturais do Brasil*, v. I, n. 1, p. 6-8, abril de 1835.
- 72) SILVA, L. M. DA. A deficiência como expressão da diferença. *Educação em Revista*, n. 44, dez. 2006.
- 73) SILVA, Maria Beatriz de Oliveira e. *A irmandade de misericórdia de São Paulo e a assistência aos expostos: recolher, salvar e educar (1896-1944)*.
- 74) SILVA, O. M. da. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, 1987.
- 75) SILVERMAN, Chloe. *From Disorders of Affect to Mindblindness: Framing the History of Autism Spectrum Disorders*. Disponível em:

- <https://case.edu/affil/sce/Texts_2005/Autism%20and%20Representation%20Silverman.htm>. Acesso em: 10 de nov. 2023.
- 76) SOUZA, A. L. A. de; ANACHE, A. A. A educação das pessoas com o transtorno do espectro autista: avanços e desafios. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1035–1053, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14330. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14330>. Acesso em: 25 nov. 2023.
- 77) STROBEL, Karin L. *As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.
- 78) THOMA, A. da S. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 8ª edição, 2016.
- 79) TORRES, Luiz. *A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande*. Biblos, Rio Grande, 2006.
- 80) TREVISAN, Fernanda; ROMANELLI, Rosely A.. *Processo Educacional no Brasil: Breve Contextualização da Educação Inclusiva*. In: *ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO*, 29., 2021, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021.
- 81) Zeni, M. *O Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Benjamin Constant e o assistencialismo (segunda metade do século XIX) (Dissertação de Mestrado)*. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil, 1997.
- 82) Zeni, M. *Os cegos no Rio de Janeiro do segundo reinado e começo da república (Tese de Doutorado)*. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil, 2005.