

# **A concepção de in/exclusão da pessoa com deficiência visual na perspectiva histórica**

## ***The conception of in/exclusion of visually impaired people according to the historical perspective***

Claunice Maria Dorneles\*

Ruth Pavan\*\*

\* Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Coordenadora do CAP/DV/MS.  
E-mail: cdorneles@unigran.br

\*\* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo contextualizar/historicizar como a sociedade, em cada época, concebe a pessoa com deficiência visual, desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, Moderna e Contemporânea. Esse processo histórico repercutiu no Brasil, bem como na unidade federada Mato Grosso do Sul. Como resultado da análise histórica, observa-se que há um processo histórico de discriminação. Mas há também um processo histórico de luta pela inclusão das pessoas com deficiência visual, o que resultou em políticas públicas, incluindo políticas públicas educacionais que vêm possibilitando avanços significativos, como a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares e a implantação das salas de recursos multifuncionais.

### **Palavras-chave**

Deficiência visual. In/exclusão. Educação.

### **Abstract**

This paper aims to contextualize/historicize how society has conceived visually impaired people over time, since Antiquity through the Middle Ages, Modern Times and Contemporaneity. This historical process has reverberated in Brazil as well as in the State of Mato Grosso do Sul. As a result of the historical analysis, we have noticed a historical process of discrimination, but also a historical process of fight for inclusion of visually impaired people which resulted in public policies, including public education policies that have allowed significant developments, such as inclusion of visually impaired people in regular schools and implantation of multifunctional resource rooms.

### **Key words**

Visual impairment. In/exclusion. Education.

## Considerações iniciais

Este artigo apresenta uma descrição acerca da história da pessoa com deficiência visual, no qual apresentamos o entendimento que a sociedade, ao longo da história, tem acerca da pessoa com deficiência visual. Apresentamos o contexto, iniciando pela sociedade na Antiguidade, sociedade Greco-Romana e medieval até a França de Louis Braille, nos idos de 1825. Ainda, faremos uma digressão pela educação do cego no Brasil e, por fim, em Mato Grosso do Sul, com o atendimento filantrópico até a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais para o apoio especializado à escolarização dos estudantes com deficiência visual.

A perspectiva crítica da educação aponta para um compromisso sobre a percepção social relacionada ao contexto histórico, político e cultural, com a finalidade de desmistificar a aparente neutralidade política da vida e da escola, bem como a naturalização do *status quo*.

Se o ponto básico da educação crítica é a insubordinação [...], esses antepassados históricos foram, certamente, insubordinados. É fundamental lembrar os esforços do passado, talvez aprender com eles, mas também manter tais tradições vivas. [...], se essas histórias continuarem esquecidas ou não forem reescritas, ignoraremos nossas “raízes rebeldes”. (TEITELBAUM, 2011, p. 349-350).

Portanto, coerentes com a teoria crítica da educação, não ignoramos as

raízes rebeldes e lembramos os esforços do passado, por meio da luta histórica das pessoas com deficiência visual. Salientamos que entendemos a in/exclusão, junto com Lopes e Fabris (2013, p. 74), como um processo que abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo uma história de discriminação negativa.

## Uma digressão sobre a trajetória das pessoas com deficiência visual nas sociedades

A sociedade da Antiguidade contemplava, em seu processo cultural, a rejeição e, muitas vezes, o sacrifício de pessoas com falta de visão como um fator de incapacidade generalizada. A educação era pragmática, voltada para a sobrevivência, e a pessoa com cegueira era considerada inútil para o trabalho por não atender às exigências daquela sociedade.

Amaral (1995) chama atenção para a situação da pessoa com deficiência na sociedade greco-romana. Nela, essa pessoa tinha um destino definido de forma implacável, sendo simplesmente abandonada à “sua sorte”. “Nesse contexto greco-romano o Estado tinha o direito de não permitir cidadãos disformes ou monstruosos e ordenava aos pais que matassem o filho que nascesse nessas condições” (AMARAL, 1995, p. 43).

Amaral (1995) lembra, portanto, que o cidadão greco-romano “pai”, segundo o Estado, deveria matar o filho

disforme. As pessoas cegas, quando escapavam do infanticídio, ficavam condenadas a viver à margem da sociedade; eram, portanto, o estereótipo de invalidez generalizada.

Dessa maneira, à pessoa cega, na história da sociedade antiga, assim como a outros deficientes, não se dava o direito de optar por viver como membro ativo e participante da vida social, o que significa que ela vivia entregue à própria sorte, muitas vezes abandonada pela própria família.

Amaral (1995, p. 45) reporta-se também ao Código de Manu<sup>1</sup>, provavelmente elaborado entre 200 a.C e 200 d.C. No artigo 612, o documento fazia referência à proibição sucessória: “os homens degredados, os cegos, surdos [...], os loucos, idiotas [...], não serão admitidos a herdar”. Fundamentado, ainda, no pensamento romano, Lucrécio (98-55 a.C) refere-se aos princípios da vida vigentes na época: “[...] os que se encontram cegos e sem faces [...] não podiam fazer coisa alguma [...] tudo inútil” (LUCRÉCIO, 1980, p. 107).

Na vida das sociedades e ao longo da história dos povos, durante muitos séculos, a cegueira e o trabalho foram considerados incompatíveis. As pessoas cegas não tinham o direito sequer à oportunidade de participar das atividades consideradas normais da vida

---

<sup>1</sup> O Código de Manu era composto por 12 livros de caráter religioso. Ele continha doutrinas de diferentes escolas bramânicas sobre *dharma*, deveres civis e religiosos (AMARAL, 1995).

humana; eram vítimas de preconceitos ou discriminações e marginalizadas socialmente.

A preocupação social dos religiosos em relação às pessoas com deficiência visual, especialmente com as pessoas cegas, data do século V, início da Idade Média, com o feito caritativo de São Lineu – a criação, nas proximidades de seu eremitério<sup>2</sup>, na França, de um local para abrigar pessoas cegas que viviam em situação de abandono social, pedindo esmolas nas ruas da cidade de Paris e em regiões próximas da capital.

Com esse feito, São Lineu delineia, na história, a preocupação com os excluídos, como o criador do primeiro asilo de cegos. Silva (2009) sustenta que a instituição de São Lineu não tinha o caráter educativo, uma vez que apenas acolhia as pessoas desprovidas da visão; era de caráter assistencial, ou seja, essas pessoas eram recolhidas numa espécie de depósito humano.

No final da Idade Média, por volta do século XV, quando ocorrem a retomada comercial e o renascimento urbano, ainda sob a influência do cristianismo, as pessoas com deficiência são “protegidas” pelo viés da compaixão religiosa e da caridade, uma vez que se conhecia o reconhecimento da existência de uma

---

<sup>2</sup> Termo que designa morada dos religiosos de católicos eremitas seguidores da vida monástica. PASSOS, Elizabeth da Silva: – O eremitismo nos séculos XII e XIII. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~frazao/eremitismo.html>>. Acesso em: 3 maio 2011.

alma na pessoa com deficiência, que ora era merecedora de dádiva caritativa, ora açoitada, para exorcizar os demônios. Neste caso era comum que ela fosse flagelada em rituais.

A partir dos séculos XV e XVI, a filosofia humanística chega ao seu auge, tomando por base o avanço das ciências; nesse contexto, a deficiência visual é compreendida como patológica. Assim, o cunho patológico da deficiência visual perpassará os séculos seguintes e as sociedades sob a influência dessa concepção; as pessoas com deficiência visual passaram a ser vistas como pessoas “portadoras” de uma doença.

No século XVI surgem, também com os humanistas, as transformações intelectuais, entre elas, as primeiras preocupações educacionais relativamente às pessoas com deficiência, embora com mesclas, ainda, de assistencialismo.

Segundo Bruno e Mota (2001, p. 26),

[...] as preocupações de cunho educacional em relação às pessoas cegas surgiram no séc. XVI, com Girolínia Cardono – médico italiano – que testou a possibilidade de alguns aprendizados de leitura através do tato. Peter Pontamus, Fleming (cego) e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação das pessoas cegas.

A divulgação do acesso à educação das pessoas cegas, segundo Lemos (2000, p. 9), surgiu nos séculos XVII e XVIII, e os primeiros escritos sobre essa possibilidade tiveram origem na Itália:

A primeira notícia [...] foi um livro descrevendo a cegueira e suas consequências, publicado na Itália, em 1646, de autoria desconhecida a Vicente Armani e que foi traduzido para o francês, obtendo na França mais repercussão do que no país de origem. Poucos anos mais tarde, ainda na Itália, em 1670, o jesuíta Lana Pérsia publicou outro livro, tratando do problema da instrução dos deficientes visuais.

As obras citadas por Lemos (2000) provocaram, na Inglaterra e na França, a curiosidade por parte de alguns filósofos a respeito do que passou a ser denominado de o “problema do conhecimento das coisas” por meio de percepções proporcionadas pelos sentidos remanescentes<sup>3</sup> nas pessoas com deficiência visual. O teor dessas obras foi tratado por filósofos, escritores e enciclopedistas, tais como Etienne Condilac, Diderot, William Molinet e Voltaire. Para Lemos (2000), os autores citados, ao escreverem sobre a cegueira, não avançaram para além da especulação patológica.

Desse modo, o pensamento da filosofia humanista agregou à deficiência visual o viés da patologia. Tal concepção influenciou a educação escolar, uma vez que a ênfase estava nos princípios médicos.

Em Rousseau (1712-1778), o pensamento é mais didático, haja vista que

---

<sup>3</sup> Os sentidos remanescentes de uma pessoa com deficiência visual (cega) são: tato, paladar, olfato e audição.

ele vai além do caráter especulativo. De forma objetiva e pragmática, apresenta propostas a respeito da necessidade de se criar concretamente condições para a educação dos cegos. Diderot (1713-1784) também se dedica a escrever sobre a pessoa com deficiência visual. Uma de suas obras intitula-se “Cartas sobre os cegos para usos dos videntes”; entretanto suas considerações são de cunho patológico e/ou espiritual.

É importante ressaltar que, nesse período, surgiram várias instituições de caridade, como a sociedade de filantropos na França, mantenedora da primeira escola assistencial para cegos, de iniciativa de Valentin Haüy, professor e membro da Sociedade Filantrópica de Paris. Haüy fora influenciado pelas ideias de Rousseau no que diz respeito à educação dos cegos, tendo como ponto de partida a idealização de uma maneira de ensinar uma pessoa cega a ler. A partir da escola criada por Haüy na França, denominada Instituto dos Meninos Cegos de Paris, outras instituições surgiram na Europa no início do século XIX e, posteriormente, na América do Norte e América Latina, em que o Brasil foi o primeiro país a se preocupar com uma política educacional que contemplasse as especificidades da educação dos cegos.

Assim sendo, pelos registros históricos a que se tem acesso, em especial os artigos da Associação Valentin Haüy, a preocupação com a educação da pessoa cega nos moldes da escolarização moderna nasceu na época do iluminismo francês, na cidade de Paris, em que

Valentin Haüy, indignado com as condições nas quais viviam e a forma como eram tratadas as pessoas desprovidas da visão, inventou o primeiro material de leitura para os cegos franceses.

De acordo com os escritos de Henri (1952), na obra intitulada *Valentin Haüy, premier instituteur des aveugles, 1745-1822*, o próprio Haüy descreveu a indignação provocada pelo singular espetáculo encenado pelos cegos em Paris. Henri (1952) esclarece que Haüy, ao ver que o público se divertia com a ridicularização dos cegos, teve um sentimento diferente – a preocupação com aquelas pessoas. Na primavera de 1784, teve sua primeira experiência voltada para a educação escolar dos cegos com seu primeiro estudante, François Lesueur.

Nas palavras de Henri (1952), o principal objetivo do professor Haüy era provar sua hipótese de que os cegos eram capazes de ler por meio do tato. Tendo esse objetivo em mente, mandou fundir caracteres especiais a fim de pôr à prova a eficácia do Plano de Educação dos Cegos, que havia apresentado à Sociedade Filantrópica por volta do ano de 1783. Entre os cegos de uma praça de Paris, Haüy selecionou um jovem cego, Lesueur, que, devido à pobreza de sua família, sobrevivia da mendicância. A escolha deveu-se ao fato de o professor Haüy perceber que Lesueur reconhecia o valor monetário das moedas que ganhava e ver a possibilidade de que, por meio do tato, os cegos pudessem ler em relevo.

Numa perspectiva assistencialista, Haüy propôs ao jovem cego hospedagem

em sua casa e uma pequena remuneração como contrapartida por participar de sua experiência. Em pouco tempo, Lesueur foi capaz de compor frases, adquirindo as primeiras noções de ortografia, sendo então o primeiro estudante cego alfabetizado por meio das técnicas criadas por Haüy.

Lesueur aprendeu também as noções de números e dos fatos fundamentais, além da organização geográfica da França através de mapas, cujos símbolos eram impressos em papelão. Desse modo, foi plantada a semente da primeira escola reconhecida para cegos na França.

No entendimento de Henri (1952), já houvera, em diferentes épocas e anteriormente à iniciativa de Haüy, alguns cegos que, excepcionalmente, tinham adquirido conhecimentos que passavam pela percepção visual por meio da audição, mas o acesso a eles era privilegiado tão somente dos filhos de famílias abastadas. O diferencial em relação ao empreendimento de Haüy consistia na abertura de uma escola na qual o ensino coletivo gratuito era proporcionado a todos os que ali se apresentassem vítimas da cegueira, tanto do sexo feminino quanto do masculino.

Na preocupação de Haüy, no que diz respeito à educação, estava incluído o uso de técnicas que minimizassem as desigualdades entre as pessoas cegas e as normovisuais (pessoas com a capacidade de ver pelo sentido da visão) por meio do acesso ao livro. Ressalte-se que, nos séculos XVIII e XIX, o livro era

um recurso de acesso limitado devido ao elevado custo. Entretanto a preocupação de Haüy ia além do acesso ao livro; esse professor desejava que todo cego tivesse, como as demais pessoas, uma “biblioteca”, ou seja, um número significativo de obras que fossem de seu interesse particular. Para tanto, mandou fabricar uma prensa apropriada para impressão em relevo, à qual acrescentou um dispositivo que permitia enegrecer os tipos salientes.

Uma vez que a educação, sob a égide dos ideais da Revolução Francesa, apresentava-se como redentora, relativamente à ascensão social, Haüy enunciava a “integração escolar” dos cegos na sociedade, isto é, que seus alunos atendessem às exigências da sociedade francesa, sendo capazes de exercer uma profissão e ser independentes. Henri (1952) manifesta a ideia de que Haüy sonhava em fazer dos seus estudantes professores de crianças videntes<sup>4</sup>.

Lemos (2000) afirma que o invento do professor Valentin Haüy, além de viabilizar a produção de livros em caracteres em relevo, possibilitou a criação de classes especiais, em que os estudantes cegos eram alfabetizados na leitura tátil.

O relevo produzido dos caracteres comuns dos livros impressos permitia o reconhecimento tátil, mantendo analogia com o modelo

---

<sup>4</sup> Termo latino *vidente*, “que vê”, part. pres. de *videre*, “ver”; também utilizado para designar toda pessoa que não possui deficiência visual.

característico das letras da escrita normal, formadas por linhas com segmentos retilíneos, curvos e entrelaçados. A característica linear do sistema não permitia a identificação das letras com facilidade, tornando a leitura tátil muito demorada, cansativa e penosa. Apesar disso, esse sistema foi usado, com exclusividade, por mais de trinta anos, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Instituto dos Jovens Cegos. (LEMOS, 2000, p. 10-11).

A invenção da escrita em relevo permite deduzir que o sistema de leitura inventado por Haüy, embora não permitisse grafar a escrita, foi relevante para o início do processo de escolarização dos cegos.

Segundo Lemos et al. (1999, p. 14),

o método de ensino consistia em fazer os alunos repetirem as explicações e textos ouvidos. Alguns livros escritos no Sistema de Valentin Haüy, método oficial de leitura para cegos, permitiam leitura suplementar. Apesar de em pequeno número, esses livros eram os únicos existentes.

Alguns anos depois, mais precisamente em 1819, Charles Barbier de La Serre – cidadão francês e capitão de artilharia do exército de Luís XIII – apresentou aos dirigentes do Instituto Real dos Jovens Cegos<sup>5</sup> um sistema

fonográfico de leitura e escrita criado por ele com finalidade de ser usado à noite nas campanhas, para comunicação de breves mensagens entre os soldados e os oficiais nos treinamentos.

Nas palavras de Lemos et al. (1999, p. 15-16), Barbier de La Serre encontrava dificuldades em transmitir ordens durante a noite. Diante dessas dificuldades, teve a ideia de elaborar um sistema de sinais escrito em que o relevo pudesse ser usado em noites escuras.

Os subordinados decifravam pelo tato as ordens superiores. Esse sistema, que se denominou escrita noturna, consistia na combinação de pontos e traços em relevo que significava ordens como Avance!, etc. [...] Tal sistema era formado por pontos salientes para reconhecimento tátil, também denominado de “leitura noturna ou de sonografia”.

Entretanto o sistema não teve aceitação por parte dos militares. Diante da rejeição, Barbier de La Serre apresentou seu invento para que fosse aproveitado na alfabetização dos estudantes cegos, em caráter experimental, para suplementação do sistema de Haüy. O sistema demonstrava vantagem em relação ao sistema criado por Haüy, por possibilitar maior acesso à leitura pela identificação das letras, com sinais em pontos e, ainda, a vantagem de possibi-

---

<sup>5</sup> O Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris foi a primeira escola do mundo destinada à educação de pessoas cegas, tendo sido fundada na França,

---

em 1784, pelo filantropo e professor Valentin Haüy (LEITE, 2003).

litar a escrita em um instrumento, criado pelo próprio Barbier de La Serre.

Lemos (2000, p. 10-11) menciona que “o invento de Barbier tinha por base doze pontos, seis linhas e trinta e seis símbolos representativos dos principais fonemas da língua francesa [...] merece destaque no processo evolutivo de comunicação na leitura e na escrita de pessoas cegas”. Isso porque o referido sistema apresentava maior facilidade de identificação tátil e a possibilidade da pessoa expressar seus pensamentos através da escrita.

Lemos et al. (1999) afirmam que o auxílio de uma régua-guia e um estilete foi a condição sem paralelo para que o processo educativo dos estudantes cegos se efetivasse, de modo que o acesso à leitura e à escrita fosse possível. Aprendendo o método de escrita, com a utilização da régua-guia, e “adquirindo maior habilidade no uso do método, o menino Louis Braille descobriu seus problemas e começou a pensar em possíveis modificações” (LEMOS et al., 1999, p. 17). Pela sua importância na educação das pessoas com deficiência visual, nos deteremos nele de forma específica.

### **Louis Braille: um marco relevante da educação dos estudantes cegos**

Nascido na pequena Coupvray, cidade do interior da França, o pequeno Louis Braille perdeu a visão quando tinha 5 anos. A pedido do abade Palluy, Louis Braille, aos 8 anos iniciou seus estudos em sala de aula de uma escola para

crianças não deficientes, e sob a regência do professor Brecheret<sup>6</sup>, frequentou a escola por dois anos. A ida à escola e a volta dela se davam com a ajuda de um colega.

Lemos et al. (1999) observam que, durante a estada do estudante na escola para crianças não deficientes visuais, os procedimentos metodológicos de ensino eram os mesmos adotados para todas as crianças, fato que permite deduzir que o professor “lançava mão” de uma educação normalizadora, utilizando os mesmos procedimentos, muitos deles ainda presente em nossos dias. “Louis Braille decorava e recitava as lições que ouvia, demonstrando ao professor sua extrema vivacidade. Brecheret logo constatou sua inteligência brilhante” (LEMOS et al., 1999, p. 12).

Com a ida do professor Brecheret à capital francesa para aperfeiçoamento de seus estudos, teve a informação sobre uma instituição para estudantes cegos. Brecheret a levou ao conhecimento do abade Palluy, que solicitou ajuda financeira ao latifundiário marquês d’Orvilliers, reconhecido por sua generosidade, que prontamente assumiu o compromisso de arcar com o custo dos estudos de Louis Braille. O abade Palluy escreveu ao Dr. Guillié, diretor da instituição, denominada “Instituto Real para

---

<sup>6</sup> Antoine Brecheret, professor concursado pelo Conselho da cidade de Coupvray, admitido por sua reputação moral e formação profissional para lecionar a crianças normovisuais (LEMOS et al., 1999).



Jovens Cegos”, para pedir a admissão de Louis Braille. A resposta de aceitação foi dada aos pais, mediante uma carta do Dr. Guillié, informando que o estudante mencionado havia recebido uma bolsa de estudos, com entrada marcada para 15 de fevereiro de 1819.

Louis Braille era o mais jovem estudante do Instituto Real para Jovens Cegos e pouco a pouco foi se adaptando à escola. “Era um ótimo estudante e dedicou-se profundamente aos estudos” (LEMOS et al., 1999, p. 13). Em que pese as evidências apresentadas por Lemos (1999), é preciso ressaltar que a disciplina era extremamente rígida, segundo a qual os estudantes recebiam isolamento, restrição alimentar e punições físicas.

Lemos et al. (1999, p. 14) enfatizam que, “apesar de todas as dificuldades, no fim do período escolar, Louis, recebeu um certificado de mérito por sua habilidade em cortar e fazer chinelos”, o que permite deduzir que a instituição escolar – o Instituto Real para Jovens Cegos de Paris – tinha a preocupação de um ensino com ênfase laboral de cunho prático.

As dificuldades enfrentadas por Louis Braille em seus estudos o levaram, desde cedo, a preocupar-se com a necessidade de um sistema de escrita. O capitão Barbier, ofereceu o seu invento, o código noturno, mas esse não atendia aos anseios de Braille (o acesso à escrita), fato que o levou a criar o seu próprio sistema, que posteriormente foi batizado com seu sobrenome.

Nas palavras de Lemos et al. (1999, p. 17-18),

Louis Braille começou então a trabalhar num sistema novo que pudesse eliminar completamente os problemas da grafia sonora. Durante muitas noites, trabalhou incansavelmente sobre a régua e o estilete que ele próprio inventou. As férias chegaram e ele voltou ao lar, onde permaneceu estudando o seu novo sistema. [...] E, em 1825, aos 16 anos de idade, inventou o sistema em relevo semelhante ao que se usa hoje e que recebeu o seu nome. Obteve 63 combinações, que representam todas as letras do alfabeto, acentuação, pontuação e sinais matemáticos.

Com o sistema de Louis Braille, os estudantes cegos foram capazes de escrever o que era ensinado pelos professores, por exemplo, redigir composições, copiar livros, fazer ditados, corresponder-se entre si, fazendo uso da grafia braille, condição *sine qua non* para a escolarização, na qual podiam registrar seus sentimentos e impressões. Louis Braille continuou seus estudos sendo um excelente aluno. Prova disso é que em 1825, aos 17 anos de idade, começou a ensinar álgebra, gramática e geografia. Ainda em 1829, foi designado professor titular do Instituto Real para Jovens Cegos da França, ocupando a cadeira de gramática, matemática e geografia.

Nessa época, aconteceram as primeiras tentativas de atendimento educacional a pessoas com deficiência visual no Brasil, como passaremos a descrever.

## **A educação escolarizada dos cegos no Brasil**

A educação dos estudantes com deficiência, no Brasil, segundo Cerqueira (2004), inicialmente não passou de um projeto de lei apresentado na Assembleia, no ano de 1835, por iniciativa do parlamentar Cornélio Ferreira França. O projeto previa a criação da categoria de professor de primeiras letras para o ensino de cegos e “surdos-mudos” na capital do Império e nas capitais das províncias. No entanto, em consequência do interesse dos parlamentares por outros projetos, o de Cornélio foi engavetado.

Os primeiros passos para a educação de cegos no Brasil foram influenciados pelo movimento europeu. A Fundação dos Meninos Cegos de Paris, de 1784, inspirou o surgimento de instituições similares em toda a Europa. O desembargador brasileiro Maximiliano Antonio de Lemos, em 1839, foi para a França prestar serviços diplomáticos e lá procurou mais informações sobre a instituição para cegos. Sua inquietude se devia ao fato de ter um amigo cujo sobrinho era cego, conforme descreve Costa (2004, p. 8):

Tendo relações com a família do Desembargador José Ignácio Vaz Vieira, vira frequentes vezes na casa deste um menino cego com quatro anos de idade de nome José Álvares de Azevedo, filho de Manoel Álvares de Azevedo (cunhado de Vaz Vieira), cujo menino mostrava tanta vivacidade e discernimento em tão tenra idade que ele lastimou a falta

de meios no nosso país para se lhe poder dar a precisa instrução.

Ao retornar ao Brasil, em 1842, o desembargador Maximiliano firmou no Instituto dos Cegos, na França, acordo para que José Álvares de Azevedo fosse para lá estudar; desse modo, proporcionaram-se as condições diplomáticas para que a primeira criança brasileira cega fosse estudar na Europa. O desembargador teve todo o cuidado em deixar recomendações sobre o menino para quando ele lá chegasse, e até preveniu sobre a recepção e o tratamento da criança o negociante brasileiro Jose Luiz Correia, estabelecido em Paris (COSTA, 2004). Como a família de José Álvares de Azevedo possuía recursos financeiros para mantê-lo na Europa, aos 9 anos de idade ele partiu para Paris.

Assim, a educação para cegos veio a se concretizar com o retorno de Álvares de Azevedo ao Brasil, que, após seis anos de estudos na França, trouxe os conhecimentos para melhorar as condições de indivíduos privados da visão. Dessa forma, iniciou sua luta escrevendo em jornais artigos que falavam das possibilidades do cego no campo da educação e ensinando alguns cegos sobre o que aprendera no exterior. Esses fatos chegaram ao conhecimento de Adele Maria Sigaud, filha de José Francisco Xavier Sigaud, um dos fundadores da Imperial Academia de Medicina da corte, que se tornara cega.

Sigaud solicitou os préstimos de Azevedo para ensinar à filha o sistema de Braille, ao tempo em que conseguiu uma entrevista com o Imperador Pedro

II. Cerqueira (2004) descreve que o imperador, ao observar o quanto era fácil o sistema para instrução dos cegos, ao ver a leitura e a escrita em braile, no tato e na voz de Álvares de Azevedo, solicitou ao ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz que providenciasse a aquisição, em Paris, de todos os equipamentos necessários para o funcionamento de uma instituição para cegos.

O Decreto Imperial n. 1428 de 12 de setembro de 1854 criou o Instituto dos Meninos Cegos: “Crea nesta corte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos”.

Dessa forma, Álvares de Azevedo torna-se uma referência na educação escolar para as crianças cegas do Brasil. Nos dizeres de Costa (2004), ele participou ativamente de todas as providências iniciais e decisivas para a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IIMC), cujo ato inaugural se deu no dia 17 de setembro de 1854, e passou a denominar-se Instituto dos Meninos Cegos (IMC) mediante o decreto n. 9 de 24 de novembro de 1889.

A mudança de sistema de governo brasileiro de Império para República fez com que sua denominação passasse para Instituto Nacional dos Cegos (INC), conforme Decreto n. 193, de 30 de janeiro de 1890<sup>7</sup>, e, no ano seguinte, pelo Decreto n. 1.320 de 24 de janeiro, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ministro Benjamin

<sup>7</sup> Diário Oficial da União (DOU) n. 30, de 31 de jan. de 1890.

Constant Botelho Magalhães, ocupante da pasta do recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, que durante 29 anos ocupou a função de professor de matemática e diretor daquela instituição de ensino para cegos.

Na “Edição Comemorativa de 150 anos do IBC” (2004), o texto que descreve a administração do professor Benjamin Constant, intitulado “Anotações sobre o movimento de alunos desde a criação do Instituto dos Cegos até a esta data – 1873”, de autoria do próprio Constant, evidencia que havia no Brasil, no governo monárquico/imperial, uma população de cegos estimada em cerca de 6.000, dos quais aproximadamente 200 cegos perambulavam pelas ruas do Rio de Janeiro, então capital do Estado brasileiro.

O atendimento educacional oficial até 1873 era oferecido a uma minoria de apenas 30 estudantes cegos pelo então Instituto Nacional dos Meninos Cegos (INMC), instituição que sempre esteve ligada diretamente à administração pública.

Todavia, os serviços prestados não eram gratuitos<sup>8</sup> para todos, conforme

<sup>8</sup> “O número de alumnos não excederá de 30 nos três primeiros annos. Neste número se comprehende até 10 que serão admitidos gratuitamente, quando forem reconhecidamente pobres. Os que não forem reconhecidamente pobres pagarão ao estabelecimento uma pensão annual arbitrada pelo Governo no principio de cada anno, a qual não excederá de 400\$000, além de uma joia, no acto da entrada, até 200\$000, marcada pela mesma forma” (Arts. 19 e 21 do Capítulo III do Regulamento e Regimento Interno do IIMC de 1854).

determinava o Regulamento e Regimento Interno de 1854.

Nos mesmos moldes da educação ofertada no IBC, surgiram em outras unidades federadas escolas residências para abrigar e educar os estudantes cegos. Muitas dessas instituições foram criadas por estudantes cegos egressos do IBC que, ao retornarem ao seu local de origem, sentiam a carência de serviços que atendessem essa população, excluída das políticas públicas.

Nesse intuito, foram criados alguns institutos para cegos, por iniciativa de pessoas próximas, por exemplo, familiares e amigos, sendo estes: Instituto São Rafael, na capital de Minas Gerais, em 1926; o Instituto Padre Chico, na capital paulista, em 1928; o Instituto de Cegos em Salvador, BA, em 1929; o Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre, RS, em 1941; o Instituto de Cegos do Ceará, em Fortaleza, CE, em 1943; outras instituições surgiram, como o Instituto Linense de Cegos, edificado na cidade de Lins, SP, e, no ano de 1957, foi fundado o Instituto para Cegos de Mato Grosso (IMC), hoje Instituto Sul-Mato-Grossense (ISMAG), por Florivaldo Vargas, estudante egresso do Instituto Linense de Cegos.

O Sr. Florivaldo Vargas, após sua reabilitação, passou a prestar serviços na atividade de representante comercial (vendas de vassouras e espanadores), cobrança dos sócios colaboradores (doadores beneméritos) e captação de novos sócios, no antigo sul do Estado de Mato Grosso, atual Estado de Mato Grosso do Sul. Vale destacar que a maioria dos

Institutos para Cegos tinha como lema a profissionalização das pessoas com deficiência visual. Entende-se por cursos profissionalizantes os cursos de habilidades básicas sem a devida formação técnica.

No que concerne à escolarização fora dos institutos para cegos, isto é, nas escolas de ensino regular, Lemos (2000) afirma que, em 1950, surgiram no Brasil as primeiras inserções de estudantes cegos na escola comum, sendo que até então os cegos eram atendidos nos internatos das instituições beneméritas, escolas-residências numa perspectiva de ensino segregado, cuja ênfase era a profissionalização básica, ou seja, ocupação laboral para o sustento do deficiente visual, pois, desde a educação imperial, o ensino profissionalizante estava ligado a um ensino de segunda categoria, que se preocupava com a sobrevivência das camadas populares. O autor em questão aponta que “essas experiências aconteceram, na cidade de São Paulo, no Instituto Caetano de Campos, no curso primário (1º ciclo) e na cidade do Rio de Janeiro, no colégio Mallet Soares, no curso colegial (2º ciclo)” (LEMOS, 2000, p. 16).

No próximo item, apresentamos os aspectos históricos da educação dos estudantes com deficiência visual no estado de Mato Grosso do Sul.

### **A educação dos estudantes cegos em Mato Grosso do Sul**

O instituto fundado por Florivaldo Vargas tinha um caráter assistencialista

e profissionalizante, e seu lema era “Assistência, Trabalho e Educação”. A instituição atendia crianças, jovens e idosos em regime de internato para os cegos vindos de outras cidades e dos países vizinhos (Paraguai e Bolívia) e de semi-internato para os cegos da cidade de Campo Grande que tinham família com condições financeiras de arcar com as despesas de transporte. Caso não atendesse a esse quesito, a família deixava o estudante com deficiência visual lá, durante os dias úteis, isto é, de segunda a sexta-feira. Com a demanda pela alfabetização de crianças cegas, em 15 de junho de 1958 o Sr. José Eurípedes da Silva<sup>9</sup> foi contratado pelo instituto na função de alfabetizador.

Masini (1993) descreve que o estado de São Paulo, no período de 1955 a 1971, ofereceu aos professores do antigo primário, com a duração de um ano, uma formação complementar para exercerem a docência na educação de cegos. Foi por meio dessa formação que a normalista Nazareth Pereira Mendes foi habilitada, em 1962, e, ao retornar em 1963 para Campo Grande, introduziu, no antigo IMC, atual ISMAC, a primeira classe de alfabetização para estudantes cegos. Em 1964, foi integrado na classe regular da atual Escola Estadual Joaquim Murtinho

---

<sup>9</sup> O senhor Eurípedes era uma pessoa cega, alfabetizada em braile, que foi contratada como professor leigo para o exercício do magistério (leigo), na função de alfabetizador (Ata de 5 de março de 1958, concedida à pesquisadora pela direção do ISMAC).

o estudante cego Wilson Fernandes da Silva.

Devido à não regulamentação da classe especial do ISMAC junto aos órgãos competentes, os estudantes cegos eram alfabetizados no sistema de leitura e escrita braile ainda no instituto e, ao serem matriculados no ensino regular, por não levar uma transferência – documento comprobatório que confirmasse a habilitação para a série seguinte eles eram matriculados nas classes de alfabetização. Essa forma de atendimento perpetuou-se até 1984, data em que a Secretaria Estadual de Educação abriu as primeiras salas de recursos de apoio especializado à integração dos estudantes com deficiência visual.

A Lei Federal n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que “Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, no Art. 9º, evidencia a competência delegada aos Conselhos de Educação no que tange aos procedimentos educacionais dos estudantes com deficiência.

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Desse modo, ficou a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação a aprovação da criação dos serviços de apoio pedagógico, denominados Sala de Recursos e Classes Especiais.

No estado de Mato Grosso do Sul, os estudantes com deficiência visual foram contemplados com as salas de recursos para apoio à integração no ensino regular, sendo que as duas primeiras salas de recursos da Secretaria de Estado de Educação com especificidade de atendimento aos estudantes com deficiência visual na capital foram instaladas em escolas da periferia, sendo a primeira, em 1984, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Maestro Frederico Lieberman, bairro Monte Castelo, e a segunda, em 1985, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Amélio de Carvalho Baís, bairro Coopatrabalho.

As Salas de Recursos para estudantes com deficiência visual funcionavam em espaço precário, conforme analisa Anache (1994). Grande parte das dificuldades são decorrentes da falta de material adequado, mas também do assessoramento às escolas que possuem as salas especializadas, que se limitam a cursos ou treinamentos especializados, ministrados pela Agência Regional de Educação. A autora também destaca que a situação da Educação Especial em Mato Grosso do Sul não difere do contexto educacional do Estado brasileiro; “não existe uma proposta educacional definida, e estas salas especiais, ainda não estão incluídas no projeto pedagógico da escola, funcionando como se fosse um ‘depósito’ de alunos” (ANACHE 1994, p. 78).

Segundo Ventura (1998, p. 194), na década de 1990 as salas de recursos

no Brasil funcionavam em estado precário:

Em geral as salas de recursos, destinadas ao atendimento de deficientes visuais matriculados em estabelecimentos de ensino comum, estão localizados nos lugares de pior acesso do edifício escolar e quase sempre localizadas nos corredores próximos a banheiros, quando não fora do edifício-sede.

O referido serviço, no estado de Mato Grosso do Sul, não é um fato isolado. Na década citada, dispunha de limitados materiais pedagógicos especializados, que em geral eram uma máquina de datilografia em braille, e os professores responsáveis pelo atendimento pedagógico especializado não passavam por uma seleção, cujo critério seria um curso de formação inicial e/ou continuada para atuar de forma satisfatória no que se refere às necessidades pedagógicas específicas dos estudantes com deficiência visual. Alguns professores tinham cursos adicionais, e em muitos casos, eram lotados nesses serviços – salas de recursos –, sendo professores readaptados que, por motivo de saúde, eram considerados inaptos para lecionar em classe comum do ensino regular.

As primeiras Salas de Recursos Multifuncionais foram instaladas nos anos de 2005 a 2007, sendo que, com o Decreto Federal n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, promulgado pela Presidência da República, esse quadro de “abandono” e de descaso com os

espaços físicos começou a mudar, e a seleção dos professores para atuar no serviço de apoio à **inclusão** passa a ser imperativo. Com o disposto no Art. 60 da LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Art. 1º do referido Decreto Federal, o governo federal firma o seguinte compromisso: “A união prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino”. Dessa maneira, a partir de 2008 as Salas de Recursos Multifuncionais passaram a integrar ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Dentre as ações de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação previstas no Decreto Federal citado, destaca-se, no Art. 3º, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

As Salas de Recursos Multifuncionais são um serviço para atendimento educacional especializado, cuja finalidade é a de “ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2008). Por exigência legal, elas são instaladas em espaços localizados nas escolas de educação básica e devem obedecer à seguinte especificação técnica: ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para a instalação da Sala de Recursos Multifuncionais tipo I<sup>10</sup>, a escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum), e ter matrícula de alunos público-alvo da educação especial em classe comum, com registros no Censo Escolar/INEP.

Para a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), é necessário atender às mesmas exigências solicitadas para a Sala de Recursos Multifuncionais (tipo I) e ter estudantes com deficiência visual registrados no Censo Escolar/INEP.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II)<sup>11</sup> é uma política pública que tem início no segundo mandato do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, quando lançou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Em Campo Grande, as Secretarias de Educação, Municipal e Estadual, aderiram ao Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação e estabeleceram, em seus Planos de Ações Articuladas, a

---

<sup>10</sup> As Salas de Recursos Multifuncionais tipo I constituem um programa do MEC para o apoio especializado visando à inclusão escolar de estudantes com deficiência auditiva, deficiências intelectuais e transtornos globais do desenvolvimento (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010).

<sup>11</sup> Salas de Recursos Multifuncionais tipo 2 – conforme o Decreto n. 6.571/2008 são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

instalação de pelo menos cinco Salas de Recursos Multifuncionais tipo 2, sendo que pela Secretaria Estadual de Educação, na capital, foram instaladas três e pela Secretaria Municipal de Educação foram duas. A demanda pela instalação dessas salas dá-se conforme os indicadores do censo escolar.

Assim, atualmente os estudantes com deficiência visual de Mato Grosso do Sul são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, no contra turno do ensino regular.

### **Considerações finais**

O processo de exclusão é histórico, e a tentativa de inclusão é um processo recente, com suas mazelas, ambivalências e até mesmo contradições. Entretanto trata-se de um princípio democrático que necessita de envolvimento, proposta, políticas públicas significativas, isto é, como transporte, acessibilidade arquitetônica, atendimento educacional especializado. O entendimento de inclusão ainda está carregado de concepções integracionistas (ou educação integradora, como preferem alguns) (BEYER, 2009, p. 93). Essa forma de entendimento

inscreve-se nos ditames neoliberais, nos quais estão postuladas as legislações nacionais. O atendimento aos estudantes com deficiência visual ainda é restrito e pouco divulgado no interior das escolas regulares. Reconhecemos que a inclusão se trata de um processo inacabado, ou seja, trata-se sempre de processos de in/exclusão.

A perspectiva teórica que assumimos nos impele a explicitar que a inclusão e a exclusão são processos inseparáveis. Elas caminham na mesma direção, pois, em alguns momentos, estamos incluídos e, em outros, estamos excluídos; por isso usamos o termo in/exclusão, apesar de entendermos que os processos de inclusão e exclusão sempre estão articulados (in/exclusão), sobretudo quando se faz referência à luta pela educação inclusiva e pela legislação da educação inclusiva.

Com base nos autores que utilizamos neste trabalho, podemos concluir que a inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual foi uma conquista, resultado de diferentes grupos que acreditaram e acreditam no processo educativo como algo digno e emancipador para todos os sujeitos.

### **Referências**

AMARAL, Lígia Assunção. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe editorial, 1995.

ANACHE, Alexandra A. *Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual*. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.



BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 73-82.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 9, de 24 de novembro de 1889. Denomina de Instituto de Meninos Cegos (IMC). Rio de Janeiro, 1889. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, Edição Especial, 01, p. 23-28, set. 2004a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 1.320, de 24 de janeiro de 1891. Altera a denominação de Instituto Nacional dos Cegos para Instituto Benjamin Constant. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, Edição Especial, 01, set. 2004b, p. 23-28.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 set. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Coletânea da Legislação Estadual de Ensino*, Curitiba, Secretaria Educacional do Estado do Paraná (SEEC): Fundepar, 1971. p. 589.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 193 de 30 de janeiro de 1890. Altera a denominação do Instituto dos Meninos Cegos para Instituto Nacional dos Cegos. *Diário Oficial da União*, n. 30, Rio de Janeiro, 31 jan. 1890. Disponível em: <\_\_\_\_\_. Decreto Imperial n. 1428, de 12 de setembro de 1854. Cria na Côrte o Instituto dos Meninos Cegos. In: *Regulamente e Regimento Interno do Imperial Instituto dos Meninos Cegos*. Rio de Janeiro, 18 dez. 1854. [Mimeo].

BRUNO, Marilda M. Garcia; MOTA, Maria Glória B. *Programa de Capacitação de recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. Colaboração IBC. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2001. (v. 1).

CERQUEIRA, Jonir Bechara (Org.). *José Álvares de Azevedo: coletânea de sete textos*, 2004. p. 03. [Mimeo].

COSTA, Claudio. Trechos do livro "História cronológica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos". *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, Edição Especial, 01, p. 7-11, set. 2004.

DIDEROT, Denis. *Carta sobre os cegos - para uso dos que vêm*, 1749. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete D.; GUEDES, Martha Tombesi (Elab.).

*Manual de orientação*: programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

HENRI, Pierre. *Valentin Haüy: premier instituteur dès aveugles, 1745-1822*. França: Associação Valentin Haüy, 1952.

LEITE, Cristiane das Garças. Alfabetização de adultos portadores de deficiência visual. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 24, p. 03-13, abr. 2003.

LEMOS, Édson Ribeiro et al. *Louis Braile: sua vida e seu sistema*. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowil, 1999.

LEMOS, Édson Ribeiro. A educação dos cegos. *Contato*, São Paulo, ano 4. n. 6, set, 2000, p. 7-18.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Hernn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUCRÉCIO, T. (60 a.C.). *Da Natureza (De natura rerum)*. Trad. Agostinho da Silva. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 21-135. (Coleção Os Pensadores).

MASINI, Elcie F. Salzano. A Educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. *Em Aberto*, Brasília, ano 13, n. 60, p. 61-76, out./dez. 1993.

SILVA, Maria Odete E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 135-153, 2009.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. *Educação crítica: análise internacional*. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 349-369.

VENTURA, Adilson. Diversidade na Educação: desafio para o novo milênio. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., nov. 1998, Foz do Iguaçu, PR. *Anais...* Foz do Iguaçu, 1998, p. 194-198.

**Recebido em maio de 2014**

**Aprovado para publicação em outubro de 2014**