

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

SÉRGIO VITOR GOMES LIPARI

**O DEBATE POLÍTICO E SOCIAL ACERCA DA INSTRUÇÃO DE CEGOS NO
BRASIL E NA FRANÇA NOS SÉCULOS XIX E XX**

**VITÓRIA
2025**

SÉRGIO VITOR GOMES LIPARI

**O DEBATE POLÍTICO E SOCIAL ACERCA DA INSTRUÇÃO DE CEGOS NO
BRASIL E NA FRANÇA NOS SÉCULOS XIX E XX**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo

VITÓRIA

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

L764d Lipari, Sergio Vitor Gomes, 1992-
O debate político e social acerca da instrução de cegos no
Brasil e na França nos séculos XIX e XX / Sergio Vitor Gomes
Lipari. - 2025.
(recurso não paginado). : il.

Orientador: Douglas Christian Ferrari de Melo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Educação - História. 3. Materialismo
Histórico. 4. Cegos - Educação. 5. Pessoas com deficiência visual.
I. Melo, Douglas Christian Ferrari de. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



SÉRGIO VITOR GOMES LIPARI

O DEBATE POLÍTICO E SOCIAL ACERCA DA INSTRUÇÃO DE CEGOS NO BRASIL E NA FRANÇA NOS SÉCULOS XIX E XX

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 19 de dezembro de 2025.

Professor Doutor Douglas Christian Ferrari De Melo
Presidente (PPGE/UFES)

Professora Doutora Miriã Lucia Luiz
Membro (PPGE/UFES)

Professor Doutor Vanderlei Balbino Da Costa
Membro (UFJ)



*Ao que vê, mas que não enxerga
A ele, um bastião de luz
Para deixar para trás o que carrega:
A escuridão que sempre o seduz
Que ilumine sua parva alma
E que revele sua insensatez
Que ele passe a enxergar e ver
Que se liberte de sua estupidez*

*Ao que enxerga, mas que não vê
Que se clareie no seu enxergar
Os caminhos que escurecidos são
Pelas trevas do não sonhar
Que transforme tal escuridade
Em clareza como o sol do meio-dia
E que as vendas sejam arrancadas
Pela sua potente luz que irradia.*

(Sérgio Lipari)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é preciso. Na cosmovisão judaico-cristã, dar graças vem antes de pedir. “Em tudo dai graças”, disse o apóstolo. Gratidão é um dos mais belos sentimentos do homem, ao lado do amor, da caridade e da compaixão.

Agradeço a Deus, em quem creio e confio. E nas suas manifestações diárias de Graça, por Jesus Cristo a nós concedida.

Aos meus pais, Núbia e Carlos, que me formaram o homem que sou com os instrumentos que tinham à disposição. Seu carinho e dedicação não serão jamais esquecidos, mesmo que na distância de agora possa parecer amortecido.

Aos meus irmãos, Matheus, Nathália e Nicole, que mesmo que não saibam, trouxeram à minha convivência enorme felicidade. Amo vocês!

Aos meus tios, Valter e Waldir, que, apesar das estripulias involuntárias contra mim na infância, sempre me apoiaram, me orientaram e me impulsionaram. Não posso esquecer que o germinar de tudo se deu com você, Valter! Pois foi com você que aprendi as primeiras palavras, e pelos seus livros na estante eu aprendi a viajar através das palavras!

À minha amada Vó Lira, que já não está presente em corpo, mas que participou ativamente na minha formação, na consolidação da minha fé e me ensinou a jamais perder a esperança e a buscar os meus objetivos com paciência. Queria que você estivesse aqui.

Aos meus sogros, meus segundos pais, que me acolheram como filho e me ajudaram nos momentos mais difíceis. Mais ainda: deram vida ao amor da minha vida.

E esta, Aline, razão do meu viver, minha companheira, a quem dedico diariamente meu amor. Se cheguei até aqui, é porque você me apoiou, me deu a mão. Te amo hoje e sempre!

E me deu também meu maior tesouro. Sophia, o que eu faço é por você e para você. Como seria minha vida sem você? Já nem consigo imaginar! Você é o raio de luz que ilumina meus dias mais sombrios!

Ao meu caro professor Douglas, que mais que me orientar, pegou na minha mão e me guiou por este novo caminho. Me ajudou a compreender os paradigmas da Educação, com muito carinho e paciência. Você sabe que, mais que um orientador, eu te considero um grande amigo!

Ao PPGE e aos professores que me auxiliaram, aos amigos e colegas que cultivei nesse período e que tive o prazer de verem desbravar seus próprios caminhos. A vocês meu agradecimento e admiração.

À professora Miriã, que aceitou a empreitada de ler todas estas páginas e mais que pareceres, deu conselhos maravilhosos para que este trabalho tivesse êxito.

Ao professor Vanderlei, que mesmo não conhecendo pessoalmente dada a distância, também me aconselhou como se aqui estivesse, e que perspicácia em seus conselhos. Algum dia, permita-me Deus, te encontro para te dar um forte abraço.

Por fim, a todas e todos que, perto ou longe, agora ou antes, recente ou longínquo, contribuíram para este momento. São muitos os nomes, quisera eu mencionar a todos aqui! Feliz é o homem que cultiva grandes amizades. Eu as cultivei e cultivo. E agradeço por cada uma delas, pois me fizeram quem eu sou e pavimentaram os caminhos que trouxeram até aqui.

A cegueira é a perda da visão, mas a verdadeira escuridão está na alma.

(José Saramago)

RESUMO

Esta dissertação objetiva investigar o debate político e social suscitado no Brasil e na França nos séculos XIX e XX que permitiram a sistematização do ensino para a pessoa com deficiência visual em ambos os países. O problema central reside na análise crítica desse processo de apropriação e adaptação, considerando o contexto social e político da época. A hipótese sustentada é que a educação de pessoas com deficiência visual foi utilizada como símbolo de progresso civilizatório pelas elites, mas convivendo com práticas efetivas de exclusão e controle social, legitimando uma modernização formal e mantendo a exclusão real de grande parte da população. Ao investigar esse passado, procura: 1) compreender por que o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil se deu a partir da educação de pessoas com deficiência visual; 2) investigar as bases fundantes e a continuidade dos institutos especializados no Brasil e na França, destacando sua estrutura, permanência e influência no modelo educacional; 3) examinar a influência dos congressos europeus na educação brasileira de deficientes visuais no período, com enfoque nas trocas intelectuais e impactos institucionais e; 4) analisar o papel social proposto ou delegado à pessoa com deficiência no curso da virada do século e suas consequências na atualidade. A fundamentação teórica alicerça-se no materialismo histórico-dialético e na filosofia da práxis de Gramsci, integrando autores da historiografia educativa e social, com destaque à análise dos processos históricos e discursivos que constituíram o campo da educação especial. A pesquisa apoia-se na análise documental, revisão crítica de literatura e exame de fontes primárias, incorporando a Análise de Discurso como procedimento interpretativo das práticas educativas. Os resultados evidenciam que a introdução do sistema Braille e a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos consolidaram avanços técnicos e pedagógicos, mas reafirmaram práticas assistencialistas e de controle social, limitando a emancipação plena dos sujeitos. As estruturas do passado influenciam práticas atuais, e o protagonismo das pessoas com deficiência ainda desafia as barreiras institucionais, técnicas e culturais. O estudo revela que a educação especial brasileira é fruto de disputas simbólicas e materiais, configurando-se como campo aberto à transformação e à crítica social.

PALAVRAS-CHAVE. Antonio Gramsci. Deficiência Visual. História da Educação Especial. Congressos século XIX e XX. Institutos Especializados.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the political and social debate triggered in Brazil and France during the 19th and 20th centuries that enabled the systematization of education for people with visual disabilities in both countries. The central problem lies in the critical analysis of this process of appropriation and adaptation, considering the social and political context of the period. The hypothesis is that elites, while coexisting with effective practices of exclusion and social control, legitimizing formal modernization and maintaining the real exclusion of a large part of the population, used education for people with visual disabilities as a symbol of civilizational progress. By investigating this past, the study seeks: 1) to understand why the development of Special Education in Brazil began with education for people with visual disabilities; 2) to investigate the foundational bases and continuity of specialized institutes in Brazil and France, highlighting their structure, permanence, and influence on the educational model; 3) to examine the influence of European congresses on Brazilian education for visually impaired people during the period, focusing on intellectual exchanges and institutional impacts; and 4) to analyze the social role assigned or delegated to people with disabilities at the turn of the century and its consequences in the present. The theoretical foundation is based on historical-dialectical materialism and Gramsci's philosophy of praxis, integrating authors from educational and social historiography, with emphasis on the analysis of historical and discursive processes that constituted the field of special education. The research is supported by document analysis, critical literature review, and examination of primary sources, incorporating Discourse Analysis as an interpretive procedure for educational practices. The results show that the introduction of the Braille system and the foundation of the Imperial Institute for Blind Boys consolidated technical and pedagogical advances, but reaffirmed assistentialist and social control practices, limiting the full emancipation of subjects. The structures of the past influence current practices, and the protagonism of people with disabilities still challenges institutional, technical, and cultural barriers. The study reveals that Brazilian special education is the result of symbolic and material disputes, configuring itself as a field open to transformation and social critique.

KEYWORDS. Antonio Gramsci. Visual Disability. History of Special Education. Congresses 19th and 20th centuries. Specialized Institutes.

RÉSUMÉ

Cette dissertation vise à étudier le débat politique et social suscité au Brésil et en France aux XIX^e et XX^e siècles, qui a permis la systématisation de l'enseignement pour les aveugles dans les deux pays. Le problème central réside dans l'analyse critique de ce processus d'appropriation et d'adaptation, en tenant compte du contexte social et politique de l'époque. L'hypothèse soutenue est que l'éducation des aveugles a été utilisée comme symbole de progrès civilisationnel par les élites, tout en coexistant avec des pratiques effectives d'exclusion et de contrôle social, légitimant une modernisation formelle et maintenant l'exclusion réelle d'une grande partie de la population. En étudiant ce passé, la recherche cherche : 1) à comprendre pourquoi le développement de l'éducation spécialisée au Brésil a commencé par l'éducation des aveugles ; 2) à étudier les bases fondatrices et la continuité des instituts spécialisés au Brésil et en France, en mettant en évidence leur structure, leur pérennité et leur influence sur le modèle éducatif ; 3) à examiner l'influence des congrès européens sur l'éducation brésilienne des aveugles durant la période, en mettant l'accent sur les échanges intellectuels et les impacts institutionnels ; et 4) à analyser le rôle social attribué ou délégué aux personnes handicapées à la charnière des siècles et ses conséquences dans l'actualité. Le cadre théorique s'appuie sur le matérialisme historique-dialectique et la philosophie de la praxis de Gramsci, intégrant des auteurs de l'historiographie éducative et sociale, avec un accent particulier sur l'analyse des processus historiques et discursifs qui ont constitué le champ de l'éducation spécialisée. La recherche s'appuie sur l'analyse documentaire, la revue critique de la littérature et l'examen de sources primaires, intégrant l'analyse du discours comme procédure interprétative des pratiques éducatives. Les résultats montrent que l'introduction du Système Braille et la fondation de l'Institut Impérial des Jeunes Aveugles ont consolidé des avancées techniques et pédagogiques, mais ont également réaffirmé des pratiques assistancielles et de contrôle social, limitant l'émancipation complète des sujets. Les structures du passé influencent les pratiques actuelles, et le protagonisme des personnes handicapées continue de défier les barrières institutionnelles, techniques et culturelles. L'étude révèle que l'éducation spécialisée brésilienne est le fruit de disputes symboliques et matérielles, se configurant comme un champ ouvert à la transformation et à la critique sociale.

MOTS-CLÉS. Antonio Gramsci. Déficience visuelle. Histoire de l'éducation spécialisée. Congrès XIXe et XXe siècles. Instituts spécialisés.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E MATERIALISMO DIALÉTICO: BASES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DA PRÁXIS SOCIAL.....	26
1.1 História: Ciência do passado?.....	28
1.2 O Materialismo histórico-dialético em perspectiva na Educação.....	31
1.3 Diálogos marxistas sobre Educação e lutas sociais.....	36
1.4 O lugar da Educação na Filosofia da Práxis: consciência, transformação e luta hegemônica.....	42
1.5 Gramsci e a História: a busca da Nova Hegemonia pelos grupos subalternos.....	45
2. A INSTRUÇÃO E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS SÉCULOS XIX E XX: CONEXÕES E INFLUÊNCIAS ENTRE A FRANÇA E O BRASIL.....	53
2.1 O “longo século” em trajetória: das grandes transformações na sociedade oitocentista ao colapso da ordem liberal no século XX.....	57
2.2 Breve histórico da Educação na França e no Brasil do oitocentos.....	62
2.2.1 A construção do projeto educacional no pós-Independência: entre a influência francesa e as limitações do Estado Imperial.....	69
2.2.2 O projeto da Educação Especial no Brasil: combates e perspectivas.....	78
3. ENTRE IDEIAS E PRÁTICAS: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	84
3.1 A deficiência visual em perspectiva histórica: uma revisão.....	91
3.2 Lacunas, silenciamentos e ausências críticas na literatura sobre a Instrução de Pessoas com deficiência visual.....	100
4. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DE DISCURSO E A FILOSOFIA DA PRÁXIS NO ESTUDO HISTÓRICO DA INSTRUÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	105
4.1 Perspectiva Metodológica: Pesquisa histórica.....	106
4.2 A Utilização de Fontes Documentais.....	109
4.2.1 Busca e categorização de fontes.....	111
4.3 O que fala, o que cala e o que deixa implícito: Análise de discurso.....	122

5. VOZES E DISCURSOS: A CONSTRUÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DA INSTRUÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL E NA FRANÇA.....	126
5.1 José Álvares de Azevedo e a Revolução Braille: limites e paradoxos de seu tempo.....	129
5.2 A instrução de pessoas com deficiência visual: Os institutos especializados e os conhecimentos produzidos.....	138
5.2.1 O <i>Institut des Jeunes Aveugles</i> : entre a filantropia Iluminista e a subalternidade dos corpos.....	140
5.2.2 A Pedagogia de Haüy: Entre a Emancipação e a Subsunção do Trabalho....	148
5.2.3 O advento do Sistema Braille e suas implicações no desenvolvimento do ensino da pessoa com deficiência visual.....	156
5.2.4 O Imperial Instituto dos Meninos Cegos.....	167
5.3 Manuais para a instrução de pessoas com deficiência: o Essai de Sébastien Guillié de 1820.....	174
6. OS CONGRESSOS NA EUROPA E O IMPACTO NA SISTEMATIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO AO REDOR DO MUNDO.....	186
6.1 O Congresso de Paris (1878): Educação e as contradições do projeto civilizador Burguês.....	190
6.1.1 As sessões do congresso.....	196
6.1.2 Entre a presença e o silêncio: a participação periférica do Brasil no Congresso de Paris e as contradições do discurso civilizatório.....	203
6.2 O Congresso de Nantes em 1929.....	209
6.2.1 As sessões sobre a pessoa com deficiência visual no Congresso de Nantes.....	217
6.3 O Passado que não passa: A educação de pessoas com deficiência visual entre a herança Imperial e a farsa neoliberal.....	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA CARIDADE À (IN)EMANCIPAÇÃO NA INSTRUÇÃO DE CEGOS E OS PROJETOS HEGEMÔNICOS NOS SÉCULOS XIX E XX.....	229
REFERÊNCIAS.....	238

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Captura de tela do portal Gallica Bibliothèque nationale de France exibindo resultados de busca para o termo "aveugles".

Fonte: Biblioteca Nacional - Gallica. Paris, 1997. Página 12.

Figura 2 – Captura de tela do portal Internet Archive exibindo resultados de busca para o termo "aveugles" e página aberta contendo gravura e título "Congrès de Nantes - 1929".

Fonte: Internet Archive. Página 15.

Figura 3 – Frontispício e página de título do livro Essai sur l'Instruction des Aveugles, mostrando cena de professora e aluno cego.

Fonte: Arquivo Pessoal. Paris, 1820. Página 22.

Figura 4 – Página de documento histórico com título do Congrès Universel pour l'Amélioration du Sort des Aveugles et des Sourds-Muets, com selo e sinais de envelhecimento.

Fonte: Arquivo Pessoal. Paris, 1878. Página 27.

Figura 5 – Página dupla com ex-libris e folha de rosto do livro Congrès de Nantes 1929.

Fonte: Arquivo Pessoal. Página 31.

Figura 6 – Retrato da pianista Maria Theresia Paradis.

Fonte: classicalwmht.org. Acesso 2025. Página 35.

Figura 7 – Litografia do professor Johann Wilhelm Klein segurando o livro Lehrbuch für Blinde.

Fonte: geschichtewiki.wien.gv.at. Acesso 2025. Página 38.

Figura 8 – Globo terrestre metálico em relevo para fins educacionais.

Fonte: gallica.bnf.fr. Acesso 2025. Página 42.

Figura 9 – Página com texto em alto-relevo do livro Notice historique sur l'instruction des jeunes aveugles.

Fonte: bibliophilie.com. Acesso 2025. Página 45.

Figura 10 – Fotografia em preto e branco de concerto em salão do século XIX com jovens uniformizados e pianista.

Fonte: inventaire-des-orgues.fr. Acesso 2025. Página 49.

Figura 11 – Gravura em preto e branco de dois homens com deficiência visual operando prensa mecânica.

Fonte: Guilli, Essai sur l'éducation des aveugles, Paris, 1820. Página 53.

Figura 12 – Imagem do alfabeto de Charles Barbier em pontos em relevo, com tabela organizada.

Fonte: upload.wikimedia.org. Acesso 2025. Página 58.

Figura 13 – Livro aberto mostrando páginas com texto em relevo e impresso em inglês, referente ao Boston Line Type.

Fonte: perkins.org. Acesso 2025. Página 61.

Figura 16 – Fotografia histórica do Palácio de Cristal da Exposição Universal de Londres em 1851.

Fonte: d2u1z1lOPYFWLX.cloudfront.net. Acesso 2025. Página 75.

Figura 17 – Ilustração panorâmica colorida da Exposição Universal de Paris de 1889, destacando a Torre Eiffel.

Fonte: revista.macao.com. Acesso 2025. Página 78.

Figura 18 – Fotografia estereoscópica antiga do Palais du Trocadéro, construído para a Exposição Universal de Paris em 1878.

Fonte: getty.edu. Acesso 2025. Página 81.

Figura 19 – Fotografia de duas páginas abertas do programa do Congresso, com tópicos sobre educação de pessoas cegas.

Fonte: Arquivo Pessoal. Página 85.

Figura 20 – Página de livro antigo com texto impresso e programa do Congresso de Nantes.

Fonte: Arquivo Pessoal. Página 87.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro detalhado das fontes de revisão de literatura..... pág. XX

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Tabela 2 - Quadro geral de referências sobre Educação Especial e Deficiência Visual..... pág. XX

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

INTRODUÇÃO

Esta dissertação nasce da vontade de melhor compreender a emergência da Educação Especial no país, enfatizando a constituição do ensino voltado à pessoa com deficiência visual no século XIX, a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro.

A ênfase em pesquisar esse grupo se dá especialmente porque essa foi a primeira iniciativa de ação pública específica para inclusão da pessoa com deficiência no processo educacional do país, no mesmo momento em que se desenhava um projeto de nação a partir do poder político estabelecido.

A escolha pela pesquisa histórica enquanto metodologia para o desenvolvimento do trabalho não é aleatória, tampouco arbitrária, se bem que se faz a partir de uma certa lente do pesquisador, que não consegue, mesmo que queira, afastar-se completamente do seu objeto, pois:

a primazia do real não é uma imposição empírica, uma coerção do objeto, uma exterioridade que molda o pensamento, como defende a concepção positivista, mas uma relação ontológica do ser social e do objeto histórico que, especificamente no Ato Epistemológico, se constitui como prática. (Faria, 2022 p. 364)

As recentes tradições acadêmicas tendem a limitar a extensão textual de trabalhos como este. Porém pareceu-me desde o começo que esses limites não seriam criteriosamente respeitados. O escopo da pesquisa, o tempo histórico de longa duração, o tratamento e a complexidade das fontes extrapolam algumas páginas, por mais que tenhamos feito ajustes e supressões daquilo que julgamos não interferir na totalidade do texto.

Além disso, houve uma redobrada preocupação no que diz respeito à acessibilidade. As imagens – figuras, gravuras, litografias e fotografias – bem como tabelas e outros elementos gráficos receberam suas devidas audiodescrições, o que contribuiu para um sensível aumento do número de páginas. Estas figuras não estão dispostas como mero alívio visual, antes, servem ao propósito de demonstrar imagetivamente os

dispositivos de busca, mas principalmente as fontes primárias examinadas, pela característica de ineditismo que muitas delas possuem como matéria principal de análise, além de que, geralmente, são tratadas apenas tangencialmente em outros trabalhos.

A vida constitui-se de fatos. Fatos constituem-se das relações. Relações do homem com o espaço, com o seu tempo, com a sociedade em que se insere, com as ideias e pensamentos que acessa ou constrói, com seus próprios sentimentos e seu ego. Toda a nossa trajetória, do mais simples ato do cotidiano e da rotina já automatizada até ao pensamento elaborado, às teorias criadas, estudadas, pensadas à exaustão formam o humano que somos ou desejamos ser.

Tais fatos, portanto, não são ações isoladas, mas o resultado dessas múltiplas relações que tecem nossa existência. Eles emergem dessa interação entre indivíduos, espaços, tempos e ideias, refletindo as condições sociais e culturais de uma determinada época.

Os processos e movimentos que experienciamos ao longo das nossas vidas, os fenômenos que emergem nas sociedades, os avanços e retrocessos podem ser sempre objeto de pesquisa para as Ciências Sociais. A História, especialmente, trata da reconstituição e narrativa dos fatos passados que serão decantados e revisitados à certa distância a fim de se compreender as nuances e interditos do ocorrido. Para se compreender melhor o presente, precisamos antes entender o percurso que trouxe as sociedades até ele.

Portanto, é necessário investigar o passado, fazendo a ele as perguntas necessárias, não com a concepção positivista de um algo imutável, que já está posto, apenas aguardando ser descoberto, mas numa perspectiva de (re)construção, no método denominado por Bloch como “regressivo/retrospectivo”, ou seja, fazendo o movimento de voltar ao passado a partir do presente e de lá retornar ao presente com as lições apreendidas, pois “o passado não é compreensível se não se vai até ele com uma problematização suscitada pelo presente” (Reis, 2013 p. 260). Claro que não se esgota aí a dimensão, causa e produto da pesquisa historiográfica. Diversas e divergentes correntes irão avaliar o mesmo conteúdo de diferentes formas.

Ao longo deste trabalho, procuro evidenciar como base teórica a dimensão epistemológica do Materialismo Histórico, por entender que a História não deve ser abstrata, composta por ideias e narrativas idealizadas e romantizadas, pois ela mesma se constrói da realidade imanente, das lutas diárias que emergem na concretude da vida.

Ao assumir esse fundamento epistemológico, compreendo que a análise dos processos educacionais não se dissocia das condições materiais que os engendram. Minha opção por investigar a constituição da Educação Especial no Brasil decorre dessa perspectiva teórica, que revela como as práticas pedagógicas são expressão das contradições inerentes à formação social.

Essa abordagem, contudo, não nega a dimensão subjetiva da pesquisa – afinal, como bem lembra Faria (2022), o ato epistemológico é também uma relação ontológica. É nesse diálogo entre estrutura e trajetória que reconheço em minha própria caminhada essa dialética e que desde cedo me confrontou com o poder transformador da educação – tema que sempre orientou minhas inquietações intelectuais.

Educação sempre foi um tema caro à minha família. Aprendi a ler aos cinco anos de idade, antes mesmo de adentrar os muros da escola e, por influência materna, tornei-me um ávido leitor. Desse contato com os livros ainda na infância, despertou-me o interesse pelas letras, pelas artes e pelas Ciências Humanas. Decidi muito cedo o que gostaria de ser quando me faziam essa pergunta: queria ser professor.

Quando a organização escolar no país ainda denominava as seriações em 1º e 2º grau, iniciei os estudos na primeira série em uma escola estadual no Município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo. Era o ano de 1999. Toda a minha trajetória educacional foi construída na escola pública, nos Estados de São Paulo, meu Estado Natal e depois em Minas Gerais, já no Ensino Médio.

Importante mencionar que, trazendo à memória as várias escolas que frequentei como estudante, não me recordo de haver tido contato ou mesmo conhecimento de pessoas com deficiência inseridas no cotidiano escolar, mesmo quando passei a estudar na

capital mais populosa do país, que já contava nessa época com quase 11 milhões de habitantes. Ressalto que as escolas por mim frequentadas situavam-se nas regiões periféricas da capital paulista, no entanto, na Zona Leste, a região mais populosa de São Paulo.

Não se pode medir a realidade do sistema apenas pela minha percepção, mas essa foi a minha realidade, que num recorte pode evidenciar o fato de que as pessoas com deficiência nesse tempo, recente demais à luz da ciência histórica, não ocupavam o espaço da escola pública, confirmando assim o processo de segregação que já conhecemos. Era como se não existissem ou não pertencessem àquele lugar. A temática da Educação Especial também me era totalmente estranha, apesar do meu interesse já formado para seguir a carreira de professor.

Durante minha formação, de todas as disciplinas, uma sempre me fascinou de forma especial e por motivos que mesmo agora desconheço a origem: a História. Compreender os porquês, resgatar as memórias, desvendar os signos sociais, os estigmas era algo que me encantava. Como já dito, desde cedo tinha em mim o desejo de ser professor e à medida em que fui crescendo, essa vontade foi-se evidenciando cristalizando também a especialidade que seguiria. A História me arrebatou, e a ideia de aprender e ensinar História se tornou meu grande objetivo, que comecei a alcançar quando ingressei no curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo, no segundo semestre de 2014.

Quando iniciei o curso, trabalhava em uma empresa, e informei aos colegas de trabalho sobre essa nova etapa que se iniciava para mim. Dentre eles, uma colega evidenciou que seu irmão havia se formado pela mesma universidade, me convidando a conhecê-lo. Esse egresso era cego, tinha iniciado sua graduação em 1994. Contou-me sua história, os desafios de sua formação e as dificuldades e estigmas sofridos pela pessoa com deficiência. Presenteou-me com alguns livros que usara na graduação, dos quais guardo com prezar e, dentre eles, a primorosa coleção do historiador Eric Hobsbawm, que muito me auxiliou neste projeto.

Desse encontro, alguns questionamentos emergiram da memória, permeados das lembranças do trajeto até então por mim percorrido: por que, durante o meu tempo na

escola eu não tive contato com nenhuma pessoa com deficiência nem pude perceber sua presença? Por que, além das dificuldades já determinadas pela sua condição, esse homem teve de enfrentar outras impostas pela dificuldade em lidar com as diferenças e mesmo o desprezo pela pessoa com deficiência, julgada por muitos como incapaz? Quais as bases culturais, psicológicas, econômicas e sociais para esse comportamento e como eu, que estou “de fora” posso ajudar a transpor essas barreiras?

É factível que, durante esse percurso, já vigoravam diversas leis que garantiam o ingresso e permanência da pessoa com deficiência nas instituições de ensino, entre elas a própria Constituição que garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Porém, na minha vivência escolar, essa não foi a realidade. Nessa regressão de pensamentos, me despertou a curiosidade da pesquisa sobre o tema.

Na graduação, tive especial aproximação com o período medieval, pesquisando as temáticas próprias desse período, combinando inicialmente a História, a Música e a Religião. Posteriormente, me aproximei da temática de alteridades no medievo, trabalhando especialmente o conceito de mentalidades a partir da historiografia de Roger Chartier. Essa aproximação levou-me a pesquisar sobre os “outsiders” na sociedade medieval, dos quais judeus, mulheres, hereges e deficientes faziam parte. A sensibilização pela história da pessoa com deficiência tornou-se, a partir daí, ainda mais tenaz.

Entre as disciplinas específicas da área de educação, obrigatórias à Licenciatura, estava a de Educação e Inclusão. A partir dela, tive maior contato com a temática da Educação Especial e passei a compreender melhor a modalidade, bem como a parcial ou total ausência da mesma na minha trajetória escolar. Imbuído pela vontade de descobrir mais sobre as origens, passei a pesquisar sobre o tema externamente às aulas, sempre notando nas iniciativas e mesmo na construção do pensamento acadêmico que o tema quase sempre pendia para a medicalização, focando a doença, a deficiência e as formas de tratá-la ou de adequar o indivíduo ao modelo de ensino, ao invés de adequar o ensino às necessidades do indivíduo e, acima de tudo, ter do mesmo a consciência de que ele, como qualquer pessoa, pode aprender.

Mas foi através de outra disciplina que me despertou uma nova paixão. As disciplinas de Estágio me fizeram ver com outros olhos a Educação como campo de pesquisa. Senti que poderia, e deveria comungar, enquanto futuro pesquisador, a História e a Educação, num novo processo de formação pessoal-intelectual. Nessa nova perspectiva, a memória daquele egresso e o exemplo de um professor da graduação me fez definir: iria pesquisar a história da educação de cegos.

Finalizada a graduação em 2019, recebi um convite para publicar um capítulo em um livro sobre práticas no ensino de História por um trabalho desenvolvido para a disciplina de Estágio. A partir dessa participação, laços se estreitaram e em 2020 fui convidado a integrar o grupo de pesquisa *A História da Educação de pessoas com deficiência visual: os Congressos do século XIX e início do XX e suas relações com questões do presente*. Através desse grupo, tive o contato inicial com fontes pouco exploradas sobre o tema, que se mostraram campo fecundo para a pesquisa.

Surgiu, então, o desejo e a possibilidade de seguir na carreira acadêmica em Educação e buscar uma formação mais sólida, iniciada por esta pós-graduação e materializada através deste trabalho, que se propõe ser a pedra fundante, o início dessa caminhada rumo à pesquisa e ao incessante trabalho acadêmico-científico na Educação Especial e Processos Inclusivos.

Esta jornada será realizada sempre com um olhar crítico e reflexivo sobre os processos históricos que moldaram a educação no Brasil, pois ao mergulhar nas raízes dessas questões, é possível compreender como as estruturas do passado continuam a influenciar as práticas e políticas educacionais do presente, abrindo caminho para transformações necessárias.

Ao se debruçar sobre esta temática, vários questionamentos nos surgem. Após a Declaração da Independência do Brasil em 1822 e a promulgação da Carta Magna em 1824, a educação primária tornou-se direito de todos os cidadãos e dever do Estado, que deveria ofertá-la de forma gratuita. Mesmo assim, as poucas escolas que havia no território eram frequentadas em sua maioria absoluta pelos filhos das classes mais abastadas. A pobreza era endêmica e os índices de analfabetismo

ultrapassavam os 80%, isto sem citar o grande problema sócio-histórico causado pelo modelo escravocrata que perduraria institucionalizado até 1888.

De mesmo modo a França, marcada pelas profundas transformações da recente revolução, transitava, porém, entre a conservação ou retomada dos costumes do *ancien régime* e a perene imposição de uma nova ordem social, consolidando o poder da burguesia, a educação era vista de formas heterogêneas e por vezes dicotômicas.

Apesar de consolidada a ideia de que a educação tinha um papel central na formação de cidadãos para o Estado-nação, a universalização do ensino enfrentou muitos desafios e só foi amplamente organizada a partir da segunda metade do século. Nas primeiras décadas do século XIX, ela ainda era controlada pela Igreja Católica, e o acesso era limitado às elites. As escolas religiosas predominavam, e a alfabetização da população geral era baixa.

A partir desta análise, em que grande parte da população vivia à margem das decisões políticas e do próprio exercício da cidadania no Brasil, e a França ainda se via num momento de transição, com os característicos tensionamentos que esses períodos apresentam, e com lentos passos à universalização da educação, nos surge a seguinte questão, que dá origem ao problema central dessa pesquisa: **Como o Estado Imperial brasileiro, em um cenário marcado por desigualdades socioeconômicas e educacionais, influenciado pelo modelo francês, incorporou e adaptou o debate político e social sobre a educação de pessoas com deficiência visual no século XIX e XX?**

Para explorar as nuances do problema de pesquisa, levantamos questões que guiarão esta investigação. Em primeiro lugar, é possível que a educação para pessoas com deficiência visual tenha sido utilizada como um símbolo de progresso civilizatório e moral pelas elites francesas e brasileiras, mesmo que, na prática, persistissem profundas desigualdades no acesso à instrução pública?

Em segundo lugar, qual foi o nível de participação do Brasil nos congressos europeus e como as propostas discutidas nesses espaços foram incorporadas e aplicadas no contexto educacional brasileiro? Por fim, quais foram os principais atores envolvidos

nesses esforços e como suas trajetórias, ideias e ações influenciaram a concepção e a implementação das ações educacionais voltadas para a pessoa com deficiência visual no Brasil?

A prioridade dada a este grupo pelo Estado Imperial brasileiro na sistematização de uma instrução formal pode ter sido motivada por uma combinação de fatores simbólicos e políticos. Por um lado, serviria ao anseio das elites da aristocracia que desejavam projetar o país no mundo, sobretudo na Europa como um bastião de modernidade e civilização ante seus vizinhos, como forma de legitimação e aceitação, além de evidenciar o legado branco europeu nos trópicos.

Por outro, refletia os ideais dos grupos dirigentes emergentes de tradição liberal que, embora distantes da luta por uma educação universalizada, viram na inserção das pessoas com deficiência visual na instrução pública uma forma de consolidar seu protagonismo político e social.

Baseados, portanto, no problema central da pesquisa e nas indagações apresentadas, objetivamos **investigar o debate político e social suscitado no Brasil e na França nos séculos XIX e XX que permitiram a sistematização do ensino para a pessoa com deficiência visual.**

Com estas questões em mente, procuraremos responder especificamente os seguintes objetivos:

1. Compreender por que o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil se deu a partir da educação de pessoas com deficiência visual;
2. Investigar as bases fundantes e a continuidade dos institutos especializados no Brasil e na França, destacando sua estrutura, permanência e influência no modelo educacional;
3. Examinar a influência dos congressos europeus na educação brasileira de deficientes visuais no período, com enfoque nas trocas intelectuais e impactos institucionais e;
4. Analisar o papel social proposto ou delegado à pessoa com deficiência no curso da virada do século e suas consequências na atualidade.

Para atender aos objetivos, responder às questões e testar a hipótese, será necessário debruçar-se às fontes que nos darão tais pistas através de uma leitura a contrapelo, buscando os ditos, os não ditos, os silenciamentos dos discursos balizado pela análise historiográfica deles.

Ao propor esta investigação, analisaremos as motivações, implementação e impacto das ações públicas e privadas na emergência da educação especial. Para tanto, a dissertação está organizada em quatro capítulos, cada um deles dedicado a explorar aspectos específicos dessa complexa trajetória histórica.

O primeiro capítulo, *História, Educação e Materialismo Dialético: bases teóricas para a compreensão da práxis social*, dedica-se à reflexão teórica sobre o papel da História e sua relevância para a educação. Aqui, aprofundo a relação entre o Materialismo Histórico e a Filosofia da Práxis, destacando como essas correntes contribuem para a compreensão dos processos educacionais e sociais.

No segundo capítulo, *Educação e Instrução no Contexto dos Séculos XIX e XX: Conexões e Influências entre a França e o Brasil*, traço um panorama histórico da educação no Brasil e na França, destacando como tais conexões moldaram o ensino para pessoas com deficiência visual. Analiso o debate educacional na produção acadêmica e as transformações sociais que impactaram a organização do ensino especializado.

O terceiro capítulo, *Entre ideias e práticas: a educação especial na produção acadêmica*, apresenta a Revisão de Literatura realizada como base fundamental para este trabalho. Essa etapa metodológica consiste em um levantamento sistemático e crítico das principais produções acadêmicas relacionadas ao tema, permitindo identificar tendências, lacunas e contribuições relevantes no campo da educação especial.

No quarto capítulo, intitulado *Caminhos da Investigação: Análise de Discurso e a Filosofia da Práxis no Estudo Histórico da Instrução da Pessoa com Deficiência Visual*, apresento a perspectiva metodológica que orienta esta pesquisa. Abordo a análise de discurso como ferramenta para compreender os textos e documentos históricos, além

de discutir a Filosofia da Práxis como base teórica para interpretar as relações entre educação, política e sociedade.

No quinto capítulo, *Vozes e Discursos: A Construção Política e Social da Instrução da Pessoa com Deficiência Visual no Brasil e na França*, concentra-se na análise dos institutos especializados, dos manuais de instrução e dos congressos que sistematizaram o ensino para pessoas com deficiência visual. Destaco o impacto desses eventos e documentos na formação das ações públicas que permitiram o avanço e reconhecimento da Educação Especial no Brasil.

No sexto capítulo, *Os Congressos e Reuniões na Europa e o Impacto na Sistematização da Instrução ao Redor do Mundo*, analiso o papel decisivo dos encontros internacionais na consolidação de modelos pedagógicos e adoção de ações e posteriores políticas públicas voltadas à educação de pessoas com deficiência visual. Concentro-me, especialmente na seção de cegos dos congressos de *Paris (1878)* e *Nantes (1929)*, eventos que reverberaram no Brasil e em outros países, influenciando a estruturação de instituições especializadas e a própria concepção de educação especial ao longo dos anos.

Ao longo desta jornada, busco compreender como as estruturas do passado continuam a influenciar as práticas e políticas educacionais do presente, abrindo caminho para transformações necessárias. Espero que este trabalho contribua para uma reflexão crítica sobre a história da Educação Especial no Brasil e inspire novas pesquisas que aprofundem o debate sobre a inclusão no sistema educacional.

1. HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E MATERIALISMO DIALÉTICO: BASES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DA PRÁXIS SOCIAL

A compreensão da educação como fenômeno social exige um olhar que articule dialeticamente a história, as condições materiais e os processos pedagógicos. Aqui, portanto, procuro desenvolver essa tríade analítica, demonstrando como o materialismo dialético nos empresta conceitos fundamentais tanto no desvendar dos mecanismos de reprodução das desigualdades quanto das potencialidades inerentes à prática educativa.

A consciência histórica emerge neste contexto como elemento fundamental, permitindo aos sujeitos educativos situarem suas práticas no quadro mais amplo das transformações sociais. Dessa forma, procuro não apenas oferecer um instrumental teórico para pensar a educação, mas demonstrar como ela se insere no movimento mais geral da História como atividade humana consciente e transformadora.

Pensar a História é pensar nos processos e construtos que nos conduziram e nos conduzem como indivíduo e sociedade no passado e no presente. Todo ser humano está inserido nesse processo, mesmo que muitos não percebam esse movimento. Passado e presente se complementam na nossa formação enquanto seres humanos e seres sociais, pois estão entrelaçados pelas nossas relações sociais, econômicas, familiares no tempo e no espaço. Somos, portanto, e em certa medida, produto do nosso passado.

A História é a ciência responsável pelo estudo deste enquanto construção mais ou menos consciente das sociedades. Tal estudo não é e não pode se furtar à “arbitrariedade” (embora a escolha para os métodos, teorias, temas, sejam feitos de modo um tanto “arbitrário” pelo pesquisador, pois o mesmo, sendo parte da sociedade e da construção social, não consegue dissociar-se completamente de seu objeto de estudo e já escolhe aquilo de que mais se aproxima para aprofundar-se), mas deve ser concebido de maneira trabalhada metodologicamente, instrumentalizada partindo sempre de um pressuposto teórico que sustente a narrativa e elaborado para além da simples exposição de fatos.

Neste capítulo, trato dos pilares teóricos que sustentam a pesquisa histórica. Ao explorar os fundamentos conceituais da História, busco demonstrar como ela não se restringe à mera reconstrução de fatos, mas se constitui como uma prática interpretativa que articula passado e presente a partir de discursos e narrativas.

A análise de discurso nos permite desvendar as camadas de significados presentes nas fontes históricas, evidenciando como os discursos são construídos, reproduzidos e transformados ao longo do tempo. Assim, reforço a importância da História para compreender as dinâmicas sociais e culturais e destaco sua relevância no estudo do

campo da educação e na formação de sujeitos capazes de refletir sobre o passado e intervir no presente de maneira consciente e transformadora.

1.1. História: Ciência do passado?

À História pode ser designada, com o devido cuidado de não pecar pelo reducionismo ou pela superficialidade, uma finalidade primordial: compreender o passado para situar-se no presente. O passado, enquanto tempo físico, está posto, é imutável, isto é, pelo pensamento científico tradicional, é fisicamente impossível retroceder no tempo e reviver concretamente um certo momento que já se passou, em outras palavras, não se pode voltar no tempo. Mas, como construção de narrativas e memórias, origem de pensamentos e mentalidades, o passado é passível e até mesmo necessário que seja revisitado, rigorosamente investigado.

Este passado histórico, em contraposição ao físico, é vivo e cheio de perspectivas, porque é a partir dele que se pode construir a consciência do presente e compreender as heranças legadas ao mesmo. Ele é, portanto, uma “dimensão permanente da consciência humana” (Hobsbawm, 2013, p.17) e parte fundamental na construção das instituições e padrões da sociedade, uma vez que “cada geração copia e reproduz sua predecessora até onde seja possível, e se considera em falta para com ela na medida em que falha nesse intento” (Idem).

No entanto, o passado não é compreendido por si mesmo nem se encerra no seu desvendar. Com isso em mente, podemos atribuir a ele a devida importância para a produção histórica e a compreensão da atividade humana, seja para referendar as ações do presente, ou para refutá-las, isso depende de como e por quem ela será instrumentalizada, mas isto não configura uma simples transposição dos fatos, mentalidades, emblemas, ao presente. Fazendo isso, podemos incorrer no erro de reduzir a História a uma “ciência do passado”, ao que Bloch (2002, p. 52) considerou como uma concepção errônea do fazer histórico. Para ele:

a própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda. Como, sem uma decantação prévia, poderíamos fazer, de fenômenos que não têm outra característica comum a não ser não terem sido

contemporâneos, matéria de um conhecimento racional? Será possível imaginar, em contrapartida, uma ciência total do Universo, em seu estado presente?

Ou seja, ter o passado como um “dado” objetivo e imutável é tanto ingênuo quanto perigoso, pois o conhecimento histórico só se torna possível mediante um processo ativo de seleção, problematização e contextualização (a “decantação prévia” a que se refere).

Ao questionar a ideia de uma “ciência total do Universo”, Bloch enfatiza que a História não é mera acumulação de fatos desconexos, mas uma construção intelectual que exige recortes temáticos e metodológicos, sempre orientados por perguntas do presente. Assim, o passado só se torna inteligível quando interrogado a partir de preocupações atuais, em diálogo com as condições materiais e culturais que o produziram.

Contrariamente à concepção da História como “ciência do passado”, ou em substituição, o *annalista* defende a ideia de uma história como a “ciência dos homens, no tempo”, pois considera também que a partir do estudo das sociedades, portanto do coletivo é que se seja possível alcançar o sucesso na disciplina.

Sendo assim, compreendemos que a operação histórica ultrapassa a mera “observação” e/ou “descrição”, não está presa, estática e imutável no passado, tampouco se limita à “história dos heróis”:

A história não se reduz a uma narração factual, é um esforço de conceituação, isto é, de reunião da diversidade factual sob a unidade do conceito. [...] Os eventos interessam não por sua singularidade, mas enquanto elementos de uma série, por revelarem um fundo mais duradouro de tendências conjunturais e estruturais. O conhecimento do passado não é mais uma descrição de eventos “percebidos” imediatamente [como na história tradicional], mas uma mediata reconstrução conceitual. (Reis, 2013 p. 259)

Aqui se faz necessário diferenciar a chamada “história tradicional” da proposta que visa distanciar-se dela para um novo paradigma:

Se a história tradicional enfatizava o evento, o que ele significa, a mudança, o tempo curto, o que a levava a fixar-se no Estado, em suas instituições, seus líderes, suas relações exteriores, suas guerras, e em suas instituições associadas, a Igreja, instituições intelectuais e culturais, que o legitimam, e a pensar a história como uma continuidade, uma evolução progressista, os *Annales* tratarão prioritariamente dos fenômenos “econômico-socio-mentais” (Idem, p. 258)

Assim como nos *Annales*, em que o objeto de estudo desloca-se das instituições para o indivíduo, do macro para o microcosmo, dos grandes eventos para o cotidiano, o materialismo histórico compreende também a necessidade da investigação centrada no indivíduo, na participação e protagonismo da “gente comum” (Melo Junior, 2013, p. 305) na construção das narrativas.

Se antes, a história era escrita pelos vencedores, pela elite e pelos heróis, agora ela procura se abrir à participação popular, ela anseia ouvir a voz dos excluídos. Ela quer entender a luta de classes, o cotidiano e as agruras do proletariado, a construção da consciência de classe, entre outros temas até então inexplorados por serem considerados “externos” ao problema histórico.

No que tange à Educação, a História auxilia na compreensão do processo educacional como um produto essencialmente humano, uma vez que somente o homem na natureza é capaz de produzir esse fenômeno. E essa sistematização não é estanque, estática e/ou imutável. Não se trata de uma formulação pré-concebida no campo ideal e transposta ao mundo material, como que por divina revelação.

Ao contrário, ela serve a um propósito, mais ou menos humanista, utilitarista, liberal ou crítico, a depender do espaço-tempo histórico-geográfico, pois à medida em que a sociedade muda, mudam-se também paradigmas e a instrumentalização da Educação servirá a um novo propósito.

Cada perspectiva teórica surge com a intenção de explicar os fenômenos apreendidos de seu tempo, ou seja, não são ideias pensadas e transpostas para o mundo da matéria. A materialidade percebida na realidade é que faz necessária a formulação de uma renovada teoria (ou reafirmação das antigas) para ser sustentada e justificada.

Portanto, para se compreender a natureza da educação é necessário compreender a natureza humana.

Por isso, a História passa a ser a principal aliada para esse entendimento, buscando no passado, nas memórias, as pistas para compreender o processo educacional na atualidade. A História da Educação não deve ser um apêndice, disciplina para se fazer e se esquecer.

O educador, assim como vive, respira o ambiente escolar, a pesquisa educacional, os fenômenos próprios à Educação, deve estar plenamente envolvido, não só minimamente conhecer o processo histórico que o trouxe até aqui, para que em certa medida, ele possa também reconhecer as possibilidades a serem encontradas no caminho que se está percorrendo. Mesmo que não seja sua intenção tornar-se um pesquisador da área, ele deve conhecer os fundamentos históricos, as teorias, a historiografia da sua área de atuação para além de uma simples narrativa sistemática dos fatos.

Por isso, o entendimento dos processos históricos e sociais é mais que necessário no campo da Educação. A História, enquanto ciência que explora as configurações do passado em suas relações com o presente, desempenha um papel essencial para a compreensão dos fenômenos educativos na sua totalidade e nas suas particularidades.

Neste sentido, torna-se necessário o diálogo com referenciais teóricos que permitam tanto a análise crítica da realidade educacional quanto a interpretação de seu desenvolvimento dialético-histórico, no qual as relações sociais, os indivíduos e as estruturas interagem em constante transformação.

1.2. O Materialismo histórico-dialético em perspectiva na Educação

O materialismo histórico-dialético procura compreender os fenômenos humanos como produtos de processos sociais e econômicos, interpretando as relações de poder que os atravessam, a partir de uma perspectiva que prioriza a totalidade, a historicidade e a contradição.

Para Marx (2013), o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Partindo deste pressuposto, a Educação não deve ser compreendida de modo isolado, mas como parte das diversas disputas ideológicas no seio de uma sociedade que reflete, em último caso, as diversas condições materiais e relações de classe, mas que também operam como espaço de resistência e disputas no campo hegemônico.

No caso da Educação Especial, ele permite conceitua-la como um terreno de constante contraste entre os interesses econômicos, sociais e políticos das sociedades capitalistas. Como afirma Marx (1989, p. 52) a respeito do modo de produção da vida material:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. **Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.**
(grifo nosso)

É preciso, portanto, explicar a realidade a partir das contradições da vida material, pois é essa vida material (ser social) e suas contradições que determinam a consciência. Nesse aspecto, a realidade é vista por Gramsci como algo transitório (devir constante) e aberto às possibilidades, além de ser vivida objetiva e subjetivamente pelos sujeitos. Dessa forma, a realidade é entendida como um “[...] lócus que pode adquirir outra conformação histórica dependendo das ações dos sujeitos que atuam em um ambiente com determinadas condições estruturais e superestruturais” (Martins, 2008, p. 215).

É importante deixar claro, como já feito por Marx, que o conhecimento não é a realidade, mas a representação da realidade que se pretende conhecer, até porque a realidade é dinâmica e o nosso pensamento é algo estático. Por isso, é importante conhecer a constituição das condições em um determinado momento que fizeram nascer um fenômeno e promoveram seu desenvolvimento, reconstituindo o processo de produção e reprodução. Portanto, o ato de conhecer está vinculado à realidade histórica.

Essa reciprocidade dos elementos constitutivos da realidade permite entender que o todo não é a formação pura e simplesmente das partes que o compõe, pois há de se levar em conta o processo de transformação pelo qual passa a totalidade em seu conjunto. As transformações da totalidade vão repercutir nas partes, nas relações delas com o todo e nas relações que estabelecem entre si (Martins, 2008).

O movimento se constitui no elemento que engendra a transformação da totalidade concreta, o responsável pelas contradições. Por meio dele vive-se um devir constante, uma realidade em transformação permanente. É por isso que, como afirma Martins (2008, p. 102), “[...] o movimento torna-se princípio constitutivo e explicativo da história”.

História esta que, para a teoria marxista é o “laboratório do novo”, como dizia Edmundo Dias. É o produto da luta de classes, uma vez que a contradição lhe é inerente e a movimenta. Para Boron (2003), a história implica em constante constituição de conjunturas, pois, na esteira de Marx, os sujeitos estão imersos em um determinado contexto histórico e social, estão situados historicamente. Podem transformá-lo, mas à medida que é possibilitado pelas próprias contradições oriundas desse contexto. Por isso, a história é uma construção aberta e não predeterminada.

Se a marcha histórica se constitui assim como um campo dinâmico de contradições e mediações, onde as partes e o todo se transformam reciprocamente, cabe então examinar como essa dialética se materializa no âmbito específico da Educação Especial. A análise das forças produtivas e das relações de classe que a atravessam revelará não apenas sua determinação pela estrutura econômica, mas também seu

potencial como espaço de luta e ressignificação no interior das contradições do capitalismo.

A partir da categoria de *totalidade*, podemos analisar os fenômenos de forma a compreendê-los como parte de um sistema maior que os determina e é determinado por eles ao mesmo tempo. A totalidade é o resultado concreto de múltiplas determinações, levando-se em conta a realidade social, a sociedade e a maneira como o homem está inserido nela. Não significa o mero agrupamento de todos os fatos e eventos isoladamente, mas sim a estrutura significativa desses fatos e eventos, compondo-se em uma totalidade. Portanto, não é um método que quer exaurir todos os aspectos da realidade, mas “[...] é a teoria da realidade como totalidade concreta” (Kosik, 1969, p. 44).

Lucácks (2003, p. 79) destaca que *totalidade* significa que de um lado, a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas:

Essa concepção dialética da totalidade, que parece se distanciar em larga medida da realidade imediata e construí-la de maneira “não-científica”, na verdade é o único método capaz de compreender e reproduzir a realidade no plano do pensamento. A totalidade concreta é, portanto, a categoria fundamental da realidade.

Dessa forma, podemos admitir que os debates sobre a Educação da Pessoa com Deficiência estão inseridos num quadro histórico mais amplo, que não descarta as particularidades de cada local, mas pode também ser observado no âmbito das transformações globais no campo educacional e nos modos de produção.

Ao investigar, por exemplo, as políticas para a educação na França do século XIX, é fundamental compreender como as ideias iluministas, o racionalismo pedagógico e o modelo estatal centralizador estruturaram as instituições educacionais para pessoas com deficiência, como o *Institut National des Jeunes Aveugles* fundado por Haüy.

Através da *historicidade* podemos entender que esses debates não são estáticos: a abordagem histórico-dialética propõe que as formas de opressão e exclusão educacional não são naturais, mas fruto de condições históricas específicas, possibilitando, assim, vislumbrar caminhos para superá-las, uma vez que cada classe elabora sua própria concepção de mundo, que se torna uma hegemonia na medida em que se afirma nas práticas políticas e culturais (Gramsci, 2024). Marx também aponta que “[o]s homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (2000, p. 6).

Podemos então e a partir daí compreender a *contradição* através dos conflitos e tensões inerentes às relações estruturantes de poder. Para Marx, ela é o motor da história das sociedades burguesas, uma vez que as relações de produção capitalistas geram antagonismos entre as classes sociais, como a burguesia e o proletariado, que lutam por interesses opostos. Essas contradições não são falhas ou desarranjos do sistema, mas elementos constitutivos que impulsionam transformações sociais. Sendo assim, “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (Engels; Marx, 2000, p. 9).

Assim, a História da Educação, em destaque a Educação Especial, não pode ser dissociada das dinâmicas socioeconômicas e culturais de cada época. As práticas educacionais estão profundamente vinculadas às transformações sociais e às lutas de classes, refletindo tanto as exigências do sistema produtivo quanto as tensões e contradições inerentes às sociedades capitalistas. Nesse sentido, a análise das políticas e modelos pedagógicos voltados às pessoas com deficiência visual no século XIX e XX deve considerar as condições materiais e as correlações de forças que moldaram essas práticas.

A escola é um espaço de disputas, onde os grupos/classes dominantes buscam, através dela, conservar e reproduzir a ordem social vigente, mantendo os privilégios e dominação da burguesia sobre as classes subalternas. No entanto, dela também pode emergir outras possibilidades quando orientada por uma *práxis* pedagógica crítica, capaz de levar os educandos à conscientização e à transformação social.

A base material determina o formato e a finalidade da educação, enquanto a superestrutura exerce um papel de retroalimentação, ajudando a justificar e reproduzir as condições materiais dominantes. A exemplo, a instrução de pessoas com deficiência visual no século XIX foi fortemente influenciada pelas condições materiais do período, marcadas pela ascensão do capitalismo industrial. Nesse contexto, a base material determinava que a educação deveria servir aos interesses da produção, preparando indivíduos para o trabalho, mesmo que de forma limitada.

Ao analisar em especial a Educação de pessoas com deficiência visual, devemos tecer uma abordagem crítica que situe tal fenômeno entre as dinâmicas histórico-sociais já vistas, o que requer considerar todos os processos (social, econômico, político, cultural) que moldaram tanto o conceito de deficiência quanto as políticas educacionais dirigidas a esses grupos em seu contexto histórico. O debate a esse respeito não deve ocorrer de maneira isolada, mas levando em consideração a luta de classes, aos projetos de Estado para a Educação Especial e às tensões entre inclusão e exclusão social.

Portanto, aqui exploro esses fundamentos, ancorado no materialismo histórico-dialético, na Filosofia da Práxis e na historiografia marxista, apoiado pelas obras historiográficas, especialmente de Eric Hobsbawm, Edward Palmer Thompson, Dermeval Saviani, entre outros. O fio condutor que irá amalgamar essas perspectivas teóricas será Antônio Gramsci e sua magistral obra concebida nos anos em que esteve encarcerado por sua crítica e oposição ao fascismo.

Obras como *Sobre História*, *Miséria da Teoria* e *A Formação da Classe Operária Inglesa* e *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* nos trazem um conjunto de perspectivas teóricas e epistemológicas que permitem examinar como os fenômenos educacionais estão inseridos no contexto das relações de produção, das lutas de classes e das transformações do pensamento humano e social.

1.3. Diálogos marxistas sobre Educação e lutas sociais

Aqui destaco como as condições materiais e os ideais hegemônicos influenciaram os modelos de instrução voltados à pessoa com deficiência visual, considerando-se as dinâmicas do capitalismo emergente, as disputas por consolidação de hegemonias pelos grupos dirigentes e as especificidades culturais e políticas de cada sociedade.

O propósito é explorar as contradições e tensões que perpassam o campo educativo, situando as práticas e debates em torno da educação da pessoa com deficiência visual em suas determinações históricas e nas lutas relacionadas às hegemonias e às práticas que procuravam contrapor os projetos dominantes e excludentes a que os grupos aqui analisados foram relegados.

Com essa perspectiva, podemos compreender o campo educacional também como espaço de luta, pois implica que os sujeitos oprimidos possuem uma capacidade intrínseca de produzir saberes alternativos e transformadores, muitas vezes fora das esferas institucionalizadas de educação formal. Essa produção de conhecimento não ocorre de maneira isolada, mas está profundamente enraizada nas experiências vividas e nas práticas cotidianas dos “de baixo”.

No contexto das lutas de classe, a educação formal frequentemente serve aos interesses dos grupos/classes dominantes, moldando currículos e pedagogias que perpetuam sua hegemonia e dominação. No entanto, Thompson nos alerta para o fato de que os trabalhadores, ao refletirem sobre suas condições de vida e trabalho, desenvolvem uma consciência crítica que os capacita a criar formas de resistência e alternativas educacionais. Essas formas de educação popular e autônoma emergem como respostas às necessidades concretas das comunidades trabalhadoras e frequentemente desafiam as narrativas e práticas impostas pelas instituições dominantes.

Dentro desse contexto, a educação emerge como um elemento crucial a ser analisado. Sob a perspectiva de Hobsbawm, a educação não é apenas um mecanismo de transmissão de conhecimento, mas um instrumento dialético que pode tanto perpetuar quanto transformar as desigualdades sociais. Por um lado, a educação pode servir para manter o *status quo*, reproduzindo as estruturas de poder existentes e perpetuando as diferenças de classe, raça e gênero.

As instituições educacionais, nesse sentido, podem refletir e reforçar as ideologias dominantes, preparando os indivíduos para ocupar posições predeterminadas dentro da hierarquia social:

Os estudos sobre investimento social na educação no século XIX supõem que sua amortização social e individual era essencialmente econômica, ou seja, que era empreendido como se a decisão de colocar recursos na escolarização básica universal se destinasse a auxiliar o crescimento da economia. (...). Mas os historiadores são quase unânimes em sustentar que, para a maior parte da Europa no século XIX, para as autoridades e instituições que a promoveram, o verdadeiro propósito da educação básica universal não era econômico, ao contrário, digamos, da educação técnica. Era, em primeiro lugar, ideológico e político: instilar religião, moralidade e obediência entre os pobres, ensiná-los a aceitar, satisfeitos, a sociedade existente e a educar seus filhos a fazerem o mesmo, converter os camponeses de *Auvergnat* em bons republicanos franceses e os camponeses calabreses em italianos. (Hobsbawm, 1998, p. 108)

Portanto, ao ser analisada sob esta ótica, a educação ganha um significado profundo e complexo, onde diferentes forças sociais lutam para definir seu papel e finalidade. A compreensão da educação como um instrumento dialético destaca sua tenaz importância nas transformações das estruturas sociais. Estudá-la à luz da História e da historiografia envolve reconhecer seu papel tanto na manutenção das desigualdades quanto nas suas possíveis transformações, refletindo a tensão constante entre conservação e mudança que caracteriza as dinâmicas históricas.

A educação é entendida, então, partindo da perspectiva do materialismo histórico-dialético como um potencial campo de emancipação, em detrimento das contradições inerentes ao sistema. Nas palavras de Saviani (2008, p. 29):

A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existir, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os

serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade.

A busca por esta compreensão histórica revela a complexidade e a profundidade dos fenômenos educacionais ao longo do tempo e nas diversas sociedades. Se situarmos o processo educativo nas dinâmicas histórico-sociais, podemos reafirmar, dentro da nossa perspectiva a necessidade de se tornar a educação em campo central da luta pela transformação social e suplantando as contradições que permeiam a sociedade burguesa no nosso tempo.

A educação, portanto, não é neutra. Ela é um fenômeno social e histórico, vinculado às lutas de classes e à construção de projetos coletivos de emancipação, que podem ser visibilizados e potencializados a partir de uma leitura crítica e dialética da realidade.

Dermeval Saviani (2008, p. 17) demonstra que o desenvolvimento de políticas educacionais não ocorre de forma desinteressada, mas que a escola – enquanto aparato ideológico do Estado – está profundamente ligada às disputas entre reprodução e transformação social. Ele esclarece que a educação é um campo no qual dominantes e dominados tensionam suas existências:

Eis a função logicamente necessária da educação. Não há outra alternativa. Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma pela qual ela dissimula e, por isso, cumpre eficazmente a sua função de marginalização. Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no reforço dos interesses dominantes.

Tal dinâmica pode ser observada através das tentativas de inclusão educacional do público com deficiência visual, que frequentemente ocorreu segundo os interesses das elites, sobretudo atendendo as exigências do modo de produção fabril em funções limitadas e específicas nas oficinas, ora relegando às instituições de caridade os cuidados e instalação permanentes daqueles considerados inaptos para o convívio social ou execução mesmo dessas mínimas tarefas.

Neste esteio, a sistematização dessa educação/instrução transforma-se (ou forma-se) em campo de batalha, onde as forças hegemônicas buscam reproduzir essa ordem social excludente e as práticas pedagógicas, mesmo que de forma superficial, aspiram à emancipação desses sujeitos. Gramsci (2024, p. 595) nos ensina que a luta pela educação é, antes de tudo, uma luta cultural e política, pois o processo educativo desempenha um papel central na formação dos intelectuais orgânicos das classes dominadas:

A escola elementar e média é a escola popular e da pequena burguesia, estratos sociais que são inteiramente monopolizados em termos educacionais pela casta, pois, a grande maioria de seus elementos não chegam à universidade, isto é, não conhecem a educação moderna em sua fase superior crítico-histórica; estes, em termos de educação, só conhecem a educação dogmática.

Portanto, é necessário criar os mecanismos de subversão dessa ordem para que as classes subalternas possam alcançar as condições necessárias à formação dos seus intelectuais orgânicos e legitimar suas experiências culturais mediante a formação de sua consciência social.

Ao destacar a maneira como os trabalhadores organizaram sua consciência histórica frente às estruturas opressivas, Thompson aponta para o protagonismo dos sujeitos subalternos na formação de práticas educativas fora das esferas das elites:

Suas concepções, guardadas as suas especificidades, lançaram luz sobre atores que não possuíam história, ou melhor, que não estavam representados pela escrita da história política tradicional focada no Estado e na ação das elites dirigentes. Em síntese, para Gramsci, e assim se revela também para Thompson, a História deve ser concebida estruturalmente, desde que entendamos as chamadas estruturas sociais como espaços de sociabilidade, nos quais os indivíduos e os grupos sociais se movimentam, lutam pelos seus projetos e criam uma dinâmica social e histórica própria e imprevisível. (Vieira; Oliveira, 2010, p. 10)

Esta abordagem vem ao encontro do tema aqui analisado dialogando sobre como as experiências desses sujeitos raramente foram consideradas na formulação das

políticas para o seu atendimento e mesmo levando em consideração suas individualidades, sendo muitas vezes silenciadas.

Hobsbawm e Thompson argumentam, cada um a seu termo, que é necessário estudar as elites que moldaram a história, mas mais que isso: analisá-las em suas contradições e ideologias, buscando aí os ecos silenciados dos “invisíveis” e fazer emergir esses ecos em vozes inteligíveis, dando o devido destaque aos “de baixo” que, apesar de todas as intempéries sofridas, moldaram práticas de resistência e criaram tradições alternativas à dominação elitista, inclusive no campo educacional. A educação para eles pode ser entendida como um fenômeno historicamente condicionado e atravessado por essas contradições

Neste mesmo esteio, Saviani concatena as ideias dos demais autores de que a escola está enredada em forças macroestruturais, sejam elas as demandas do sistema produtivo (como argumenta Saviani) ou os processos históricos de longa duração que moldam a vida cotidiana (como coloca Hobsbawm). Para eles, portanto, as configurações educacionais não são universais nem homogêneas, mas refletem as tensões de cada período histórico, respondendo aos interesses das classes dominantes sem, contudo, eliminar completamente o potencial de transformação inerente ao processo pedagógico. Saviani (2008, p. 19) enfatiza que:

Como AIE¹ dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante. Uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo. Outros avançam no processo de escolarização, mas acabam por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios, os “pequeno-burgueses de toda a espécie”.

¹ Esta sigla representa o que Althusser categorizou como “Aparelhos Ideológicos de Estado”, que se somam aos Aparelhos Repressivos para consolidar o controle das massas. A escola, a família, a igreja, a imprensa, etc, são esses aparelhos, que trabalham, inicialmente e preponderantemente a partir da ideologia para garantir o domínio, mas em certos pontos ou recortes sociotemporais, podem também agir pela repressão.

Ao afirmar que a educação é dialeticamente determinada pelas exigências do sistema produtivo e pelas correlações de forças no campo social, Saviani corrobora tanto com Gramsci, que vê a escola como parte das disputas ideológicas no âmbito da superestrutura, quanto com Thompson, que reconhece o papel das práticas educativas (formais e informais) na construção da consciência crítica dos trabalhadores.

Eis aqui um ponto fundamental que emerge da convergência de pensamentos entre os autores: a educação é uma potencial ferramenta de resistência aos mesmos grupos hegemônicos que a aparelha para si, apesar do seu consciente refreamento ante às condições concretas de seu tempo e espaço.

1.4. O Lugar da Educação na Filosofia da Práxis: consciência, transformação e luta hegemônica

A aparente dicotomia entre teoria e prática no campo educacional revela uma incompreensão fundamental sobre a natureza do conhecimento humano. Essa falsa separação ignora um princípio básico da filosofia da práxis: toda ação humana é necessariamente mediada por concepções teóricas, ainda que implícitas, assim como toda reflexão crítica emerge de experiências concretas. Essa relação dialética entre pensamento e ação constitui o cerne da concepção gramsciana de educação, que supera tanto o idealismo abstrato quanto o pragmatismo reducionista.

Não existe atividade humana desprovida de substrato teórico, nem teoria que não derive, em última instância, de condições materiais específicas (Gramsci, 2024). Essa visão fragmentada do processo educativo acaba por esvaziar tanto o potencial transformador da teoria quanto o caráter reflexivo da prática. A originalidade da abordagem gramsciana reside precisamente em compreender a educação como um processo de mediação ativa entre as condições objetivas e a consciência histórica dos sujeitos.

Para superar essa visão reducionista, Gramsci ressignificou o marxismo como "filosofia da práxis", enfatizando que a realidade só pode ser plenamente

compreendida e efetivamente transformada através da unidade dialética entre pensamento e ação. Nessa perspectiva, como destaca Martins (2008, p. 215):

a realidade é vivida objetiva e subjetivamente pelos sujeitos, entendida como um lócus que pode adquirir outra conformação histórica dependendo das ações dos sujeitos que atuam em um ambiente com determinadas condições estruturais e superestruturais.

Essa dupla dimensão – objetiva e subjetiva – da realidade educativa revela como a escola não é simples reflexo das estruturas sociais, mas espaço privilegiado de sua contestação e transformação.

Tal compreensão nos leva a reconhecer que o conhecimento nunca é neutro ou desinteressado, mas sempre situado em contextos históricos concretos marcados por relações de poder. A neutralidade educacional é, ela mesma, uma posição política que reforça o *status quo*, como demonstram as análises gramscianas sobre o papel dos intelectuais na manutenção da hegemonia burguesa.

Visto por esta ótica, a educação não pode reduzir-se à mera transmissão passiva de conhecimentos abstratos e descolados das condições materiais de existência dos educandos. Ao contrário, o verdadeiro processo educativo deve ser construído a partir da realidade concreta vivida pelos sujeitos e, simultaneamente, deve visar à transformação qualitativa dessa mesma realidade. Nesse sentido, a pedagogia gramsciana antecipa em décadas as concepções contemporâneas de educação popular, destacando o caráter político de todo ato educativo.

Portanto, apenas a ação consciente, refletida e intencional, orientada por uma crítica radical das condições existentes, pode efetivamente gerar transformações substantivas na realidade social. Essa distinção é crucial para compreender a especificidade da educação emancipatória, que não se confunde com qualquer tipo de ativismo ou doutrinação, mas exige a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente sua inserção no mundo. Quer dizer que:

Analisar o que rege as ações dos homens seja sobre organizações coletivas ou individuais não é algo para ser observado superficialmente. Conforme

Sánchez Vázquez introduz na filosofia da práxis, no qual a prática estaria interligada com fatores externos e íntimos de cada um, cujo estudo compreende inicialmente o impulso para mudança aliado com um olhar mais profundo do que nos cerca, formando a partir de então “propostas” que visa à alteração das circunstâncias. Não sobre uma camada superficial que poderia buscar somente unir a teoria à prática, a partir de uma cadeia de fatores que estão implícitos ao examiná-lo. (Freitas, 2025, p. 3)

Vázquez (1997, p. 181) ainda argumenta que:

O marxismo se constitui, portanto, como tal [práxis], e rompe assim a filosofia que como mera interpretação mundo culmina em Hegel quando se afirma como teoria da práxis revolucionária em particular, e da atividade prática humana em geral.

Essa ruptura com a tradição filosófica especulativa é necessária para compreender o caráter radicalmente novo da pedagogia gramsciana, que transforma a educação em instrumento de libertação coletiva. Isto é particularmente relevante em se tratando da educação, pois demonstra como o processo educativo, balizado pelo materialismo histórico-dialético necessita superar tanto a pura contemplação teórica quanto o pragmatismo vazio, articulando-se como momento fundamental da práxis social.

Gramsci demonstra com particular clareza como a escola, enquanto aparelho ideológico por excelência, está profundamente imersa nas complexas relações de poder que caracterizam a sociedade capitalista. Nas suas palavras, "as ideias e opiniões não nascem espontaneamente no cérebro de cada indivíduo; tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão" (2004c, p. 82).

Essa constatação revela o caráter coletivo e socialmente determinado do processo educativo, desmontando o mito liberal do conhecimento como conquista individual. Revela também, de maneira inequívoca que o conhecimento escolar nunca é neutro ou desinteressado; ele carrega sempre em si uma inescapável dimensão ético-política, podendo servir tanto à reprodução das relações de dominação existentes quanto à emancipação das classes subalternas.

A verdadeira educação emancipatória, portanto, é aquela que, reconhecendo o caráter necessariamente político de todo ato educativo, coloca-se conscientemente a serviço da transformação radical das estruturas de dominação e da construção de uma nova hegemonia cultural e política.

1.5. Gramsci e a História: a busca da Nova Hegemonia pelos grupos subalternos

Não se pode dissociar o intelectual sardo Antônio Gramsci de seu tempo e contexto histórico, uma vez que o mesmo sempre se esforçou por transpor os limites da intelectualidade acadêmica e enclausurada para o mundo vivido, material, num esforço que poderia ser traduzido em discurso contra a hipocrisia do intelectual afastado da luta pela transformação real.

O pensamento educacional gramsciano, longe de ser uma teoria fechada, configura-se como método de análise e ação que deve ser constantemente recriado face aos novos desafios históricos. A educação, compreendida a partir da filosofia da práxis, une de maneira indissociável a análise rigorosa das condições materiais de existência com a ação consciente voltada para sua transformação radical.

Essa perspectiva atende ao anseio de superação tanto do individualismo liberal quanto do coletivismo autoritário, demonstrando que tais relações devem articular dialeticamente tanto a formação individual quanto a transformação social na coletividade que dela derivam. Sanches Vásquez nos faz lembrar que "só os homens podem destruir o que eles mesmos criaram para abrir caminho a uma nova criação" (1997, p. 329).

Assim, no contexto atual de crise civilizatória, o legado gramsciano oferece pistas fundamentais para repensar a educação como prática de liberdade e espaço de resistência que não se limita, nesta perspectiva, a apenas interpretar o mundo, mas assume plenamente o desafio de transformá-lo.

Como afirma Martins (2008, p. 308), "em Gramsci a teoria do conhecimento não é uma questão puramente acadêmica-filosófica, mas histórica, ético-política e

educativa, uma vez que articulada a pedagogia". Essa articulação entre teoria e prática, entre ética e política, entre educação e transformação social, constitui a contribuição mais duradoura do pensamento gramsciano para a pedagogia crítica contemporânea.

A atualidade do pensamento gramsciano se revela precisamente na capacidade de oferecer ferramentas para pensar os dilemas da educação contemporânea, marcada pela crise da escola pública e pela mercantilização do conhecimento. Sánchez Vázquez complementa e enriquece essa visão ao afirmar que "o homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade" (1997, p. 248).

Este pensamento evidencia que as práticas educativas surgem sempre das necessidades concretas e prementes dos sujeitos históricos. Essa constatação nos leva a reconhecer que a verdadeira educação emancipatória não pode ser concebida como mera transmissão de conteúdos abstratos, mas deve constituir-se como ferramenta efetiva de libertação e transformação social.

Em sua análise, Gramsci destaca o papel da educação na construção das hegemonias, entendendo-a como um processo dinâmico de disputa cultural e ideológica. Para ele, a hegemonia não se limita à dominação econômica, mas envolve a capacidade de uma classe social impor sua visão de mundo como se fosse universal, naturalizando suas estruturas de poder.

A educação, nesse sentido, é um campo privilegiado para a consolidação ou contestação das hegemonias, pois é através dela que se formam as concepções de mundo que orientam a ação dos indivíduos:

É preciso, portanto, demonstrar que todos os homens são filósofos, definindo os limites e os aspectos desta filosofia ["espontânea"] de "todo o mundo", ou seja, o senso comum e a religião. [...]. É preferível "pensar" sem ter consciência disto, de maneira desagregada e ocasional, é preferível "participar" de uma concepção de mundo "imposta" de fora, por um grupo social (que pode se estender desde a própria aldeia até a província, que pode ter origem no próprio vigário ou no ancião patriarcal, cuja "sabedoria" dita lei, na mulher que fabrica bruxarias ou no pequeno intelectual azedado pela

própria estupidez e impotência para agir) ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo consciente e criticamente e, em conexão com tal trabalho do próprio intelecto, escolher o próprio mundo de atividade, participar ativamente à produção da história universal? etc. (Gramsci, 2024, p. 1147)

Nesse prisma, a Filosofia da Práxis nos proporciona as bases para pensar a educação como um fenômeno eminentemente político. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de formar sujeitos históricos que compreendam as condições materiais de sua existência e que, por meio dessa compreensão, alterem as estruturas subjacentes à sua opressão. Gramsci (idem, p. 2119) complementa:

A supremacia de um grupo social se manifesta de duas formas: como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a “liquidar” ou a submeter até com a força armada, e é dirigente dos grupos afins e aliados. Um grupo social pode e deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder).

Este entrelaçamento entre transformação material e conscientização coletiva revela a originalidade da abordagem gramsciana frente às interpretações reducionistas. Enquanto o materialismo vulgar tende a negligenciar o papel ativo das superestruturas e o idealismo abstrai as condições concretas de existência, Gramsci demonstra como a disputa pela direção cultural se insere no próprio processo de reprodução das relações sociais.

A Educação, neste quadro, não figura como mero epifenômeno, mas como instância decisiva onde se trava a batalha pela construção de um novo senso comum - condição indispensável para qualquer transformação social efetiva. É nesta chave que deve ser compreendida sua insistência no caráter necessariamente pedagógico de toda relação hegemônica, conceito que sintetiza sua visão dialética entre estrutura material e consciência histórica.

A concepção da hegemonia em Gramsci é um dos pilares centrais de sua teoria política e histórica que analisa as dinâmicas de poder e as lutas sociais. Para ele, hegemonia é a capacidade de uma classe social em conquistar e manter a direção intelectual e moral sobre a sociedade, superando outras classes não apenas pelo uso

da força, mas principalmente pela obtenção do consenso. Trata-se, portanto, de uma liderança cultural, política e ideológica que uma classe exerce através de instituições como escolas, igrejas, meios de comunicação e várias outras formas de sociabilidade. A esse respeito, exemplifica no parágrafo 44 do Caderno 1 (2024, p. 52):

O critério histórico-político sobre o qual precisa basear as próprias pesquisas é este: que uma classe é dominante em dois modos, isto é, é “dirigente” e “dominante”. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Por isso, uma classe já antes de ir ao poder pode ser “dirigente” (e deve sê-lo): quando exerce o poder, torna-se dominante, mas continua a ser também “dirigente”.

A hegemonia, portanto, não é imposta unicamente de maneira coercitiva, como ocorre em regimes autoritários dominados pela repressão estatal, mas, também de forma consensual, levando em consideração as práticas culturais e ideológicas que estabelecem um “consentimento espontâneo” das massas, mesmo que de modo inconsciente:

A imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas, não é a única: faz parte dela tudo o que influencia ou pode influenciar sobre a opinião pública direta ou indiretamente: as bibliotecas, as escolas, os círculos e clubes, os mais diversos, até a arquitetura, a disposição e os nomes das ruas. Não se explicaria a posição mantida pela Igreja na sociedade moderna, se não se conhecessem os esforços diuturnos e pacientes que ela faz para desenvolver continuamente a sua particular seção desta estrutura material da ideologia. Um tal estudo, realizado seriamente, teria uma certa importância: além de oferecer um modelo histórico vivo de uma tal estrutura, criaria o hábito de um cálculo mais cauteloso e exato das forças que agem na sociedade. (Idem, p. 387)

É imperativo compreender a hegemonia em Gramsci para se entender como os grupos dominantes consolidam seu poder ao longo do tempo. Esta é exercida não apenas no domínio econômico e político, mas também no ideológico-cultural, que permite que as ideias da classe dominante venham a ser compreendidas e aceitas como as ideias universais para toda a sociedade.

Para se opor à essa hegemonia, que por momentos parece intransponível, deve ser construída por parte dos grupos dominados uma *nova hegemonia*. Esta *nova hegemonia* é construída através de estratégias e práticas pelas quais esses grupos desenvolvem um projeto alternativo ao *status quo*, para desestabilizar a hegemonia vigente e conquistar o consenso em favor de novas formas de organização social. Contudo, ela não é passível de ser alcançada de forma espontânea, antes, é necessário esforçar-se para construir essa nova visão de mundo baseada no consentimento das massas e enraizada em valores alternativos.

Por isso, Gramsci advoga que esta construção deve engajar-se em uma “guerra de posição”, ocupando estrategicamente os espaços culturais e intelectuais dominados pelos grupos hegemônicos. Este processo não ocorre de forma imediata, mas está baseado em uma profunda elaboração e organização ideológica, tendo como pilares os agentes de transformação pertencentes à classe trabalhadora.

Portanto, a hegemonia para Gramsci não é apenas um reflexo da base econômica, mas algo que se constitui no âmbito da superestrutura, envolvendo instituições e valores. Em síntese, o autor visualiza a disputa pela hegemonia como um processo contínuo e dinâmico, com foco não apenas na revolução política imediata, mas na transformação cultural e ideológica a longo prazo.

Ao olhar para os modelos de instrução e educação dos séculos XIX e XX sob uma perspectiva histórica e dialética, é possível observar como os ideais dos grupos dominantes ditaram as práticas e ações governamentais voltadas às pessoas com deficiência visual. Esses ideais frequentemente refletem o consenso gerado por interesses dominantes, que buscam converter-se em concepção de mundo de amplas camadas da população (Gramsci, 2024), servindo como um instrumento de perpetuação das estruturas de poder. Contudo, a pesquisa histórica também busca identificar as contradições que frequentemente emergem como disputas contra a hegemonia vigente dentro do espaço social.

Explorar essas tensões no campo da educação, em especial no contexto da educação especial, implica compreender como a luta ideológica se dá nas bases materiais e culturais de uma sociedade. Gramsci (idem, p. 2394) novamente aponta que a

hegemonia intelectual e moral deve ser gerada enquanto conquista do consenso, mas é o consenso que decorre da absorção das questões e aspirações populares:

As classes subalternas, por definição, não são unificadas e não podem se unificar enquanto não puderem se tornar “Estado”: sua história, portanto, está entrelaçada à da sociedade civil, é uma função “desagregada” e descontínua da história da sociedade civil e, por este trâmite, da história dos Estados ou grupos de Estados. Portanto, deve-se estudar: 1) o formar-se objetivo dos grupos sociais subalternos, tendo em vista o desenvolvimento e as transformações que se verificam no mundo da produção econômica, a sua difusão quantitativa e sua origem de grupos sociais preexistentes, cuja mentalidade, ideologia e fins eles conservam por um certo tempo; 2) sua adesão ativa ou passivamente às formações políticas dominantes, as tentativas de influir sobre os programas destas formações para impor reivindicações próprias e as consequências que tais tentativas têm na determinação de processos de decomposição e de renascimento ou de nova formação; 3) o nascimento de novos partidos dos grupos dominantes para manter o consenso e o controle sobre grupos sociais subalternos; 4) as formações próprias dos grupos subalternos para reivindicações de caráter restrito e parcial; 5) as novas formações que afirmam a autonomia dos grupos subalternos, mas nos velhos quadros; 6) as formações que afirmam a autonomia integral, etc.

Assim, o campo educacional pode oferecer um espaço privilegiado para examinar como discursos e práticas educacionais, mesmo sob regimes hegemônicos, podem abrir brechas a projetos que visem transformar as estruturas de exclusão.

Portanto, a concepção gramsciana de lutas contra as hegemonias vigentes auxilia na leitura das bases históricas e políticas da construção das políticas de educação para pessoas com deficiência visual, ao iluminar as inter-relações entre estruturas sociais, sistemas educacionais e lutas sociais, elementos que se interseccionam continuamente dentro da narrativa histórica e continua relevante para se pensar os desafios da educação no século presente, especialmente em um contexto de crescentes desigualdades e de lutas pelos direitos sociais.

Exploramos aqui, muito longe de qualquer pretensão ao esgotamento do tema, as intersecções e diálogos possíveis entre o materialismo histórico e a educação, num

sentido mais amplo, para posteriormente chegarmos às especificidades da Educação Especial e sua concepção para o ensino e instrução da pessoa com deficiência visual, dialogando com os autores base para a compreensão da dialética historiográfica e histórico-social.

Contribuições de autores como Gramsci, Saviani, Hobsbawm e Thompson nos oferecem uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e educacionais que moldam a experiência dessas pessoas. A partir da perspectiva materialista, a educação é vista não apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas como um campo de luta onde as relações de poder e as condições materiais influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

O referencial teórico exposto neste capítulo será instrumentalizado para desvendar as contradições inscritas nas fontes documentais analisadas nos capítulos subsequentes, articulando as categorias centrais do materialismo histórico-dialético com as especificidades da educação especial.

A noção gramsciana de “hegemonia” permitirá decifrar nas entrelinhas das práticas dos institutos especializados e nos discursos expostos nos congressos não como narrativas neutras, mas como arenas de disputa política, onde projetos de sociedade antagônicos se confrontam.

A análise do *Essai* de M. Guillié e das atas dos congressos, por exemplo, poderão nos revelar como a retórica da integração da pessoa com deficiência visual serviu dicotomicamente tanto à emancipação quanto à manutenção da hierarquia social, demonstrando a dialética entre inclusão aparente e exclusão real que caracteriza as políticas educacionais no capitalismo.

A categoria de “bloco histórico” (Gramsci) orientará a leitura das fontes primárias para além de sua superfície textual, destacando como as estruturas materiais (escravidão, industrialização, luta proletária, etc.) moldaram as práticas educacionais em sua relação orgânica com as superestruturas jurídico-políticas. Esta perspectiva revelará como os institutos emergiram quase que simultaneamente a partir da experiência francesa como resposta às demandas do capitalismo industrial por mão-de-obra

disciplinada e como expressão das lutas por direitos sociais, conforme analisado por Saviani (2008).

A análise de discurso, articulada a essa base teórica, exporá não apenas o que foi dito, mas o que foi sistematicamente omitido, revelando as "ausências significativas" (Hobsbawm) que marcam os documentos oficiais. A noção de "totalidade concreta" (Lukács) permitirá relacionar esses silêncios documentais com as estruturas mais amplas de dominação, demonstrando como a educação especial foi moldada pelas contradições do desenvolvimento capitalista periférico.

A categoria de "práxis" (Marx-Gramsci) fundamentará a interpretação das fontes como expressão da atividade humana transformadora, mostrando como educadores e alunos com deficiência visual não foram meros receptáculos passivos de políticas, mas sujeitos históricos que, dentro dos limites estruturais, buscaram ressignificar seu lugar no mundo. Esta abordagem evitará tanto o determinismo estrutural quanto o voluntarismo idealista, mantendo a tensão dialética entre condicionantes materiais e ação humana consciente.

Assim, este marco teórico não se estabelece como mero arcabouço abstrato, mas constitui o alicerce metodológico para desnaturalizar os discursos hegemônicos sobre a educação especial, revelar seu caráter contraditório como espaço simultâneo de reprodução e resistência e situar as práticas educativas para pessoas com deficiência no movimento mais amplo da luta de classes. Esta tríptica abordagem permitirá compreender a educação especial como fenômeno histórico total, onde se entrelaçam determinações estruturais, projetos políticos e experiências concretas dos sujeitos.

Por fim, a educação deve ser compreendida como um espaço de resistência, onde as contradições históricas e sociais se manifestam e onde a emancipação se torna viável por meio da conscientização e da ação coletiva.

Com base nas contribuições dos intelectuais, podemos afirmar que a educação é um campo essencial para a transformação social, e a inclusão de pessoas com deficiência visual deve ser vista como parte de uma luta mais abrangente por justiça e igualdade. Essa perspectiva ressalta a importância de um compromisso coletivo em promover

uma educação que não apenas reconheça, mas também valorize a diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

2. A INSTRUÇÃO E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS SÉCULOS XIX E XX: CONEXÕES E INFLUÊNCIAS ENTRE A FRANÇA E O BRASIL

Neste capítulo, proponho examinar as influências e conexões que transformaram a educação em um terreno de embate entre projetos políticos antagônicos: o da nação e o da classe. Vale destacar desde já que o objetivo não é estabelecer uma comparação sistemática entre os dois países analisados, mas sim investigar como a França exerceu uma hegemonia intelectual duradoura, especialmente no que se refere aos ideais de cidadania e civilidade, conceitos que, entre o século XIX e as primeiras décadas do XX, orientaram reformas educacionais e debates políticos em contextos diversos.

Quando analisamos esta janela histórica, é essencial compreendermos as profundas transformações sociopolíticas e econômicas nas sociedades, sobretudo as do Ocidente, que impactaram profunda e permanentemente as relações do ser social com o mundo, moldando o pensamento político de matriz burguesa, em contraponto ao *ancien régime*.

No esteio destas transformações, está posto o conceito de “educação”. Conforme observa Hobsbawm (1991), o século XIX marcou-se por profundas mudanças estruturais, com a industrialização e a consolidação do capitalismo, que demandaram novas formas de organização social e, conseqüentemente, de educação. Nesse sentido, a instrução pública emergiu não apenas como uma ferramenta de formação de cidadãos, como pregava Rousseau, mas principalmente como mecanismo de controle necessário à nova classe dominante que se formava.

No entanto, é fundamental destacar a distinção entre os termos “educação” e “instrução”, que, embora frequentemente utilizados como sinônimos no discurso cotidiano, assumem significados distintos no contexto histórico e político em análise. Opto por distingui-los, sempre que possível, para refletir o tipo de ensino a que estou me referindo. Por exemplo, o título desta dissertação já reflete o caráter “limitador” dos

processos de ensino aplicados aos alunos com deficiência visual. A diferença entre educação e instrução não é apenas semântica, mas reveladora dos projetos políticos que moldaram os sistemas de ensino na França e no Brasil entre os séculos XIX e XX.

Contudo, apesar de a distinção analítica entre "educação" e "instrução" ser útil para desvelar os interesses políticos subjacentes aos sistemas de ensino, é importante ressaltar que esses conceitos não são antagônicos, mas sim dialeticamente complementares. Mesmo em contextos onde a instrução é instrumentalizada para atender às demandas do capital, ela carrega em si potencialidades educativas, pois todo ato de ensinar contém, ainda que de forma embrionária, elementos de formação humana (Saviani, 2013). Gramsci (2024) argumenta que a separação rígida entre formação técnica (instrução) e formação humanística (educação) é uma construção histórica do liberalismo, que visa fragmentar a consciência da classe trabalhadora.

Marx (2001) já demonstrava que a produção e reprodução da vida material (base da instrução utilitária) e o desenvolvimento das capacidades humanas (base da educação emancipatória) são processos que se interpenetram na realidade concreta. Portanto, a aparente dicotomia entre educar e instruir é uma falsa contradição, útil apenas como ferramenta de análise crítica, mas que não se sustenta na prática pedagógica efetiva, onde, como lembra Freire (1996), não há ensino sem aprendizagem, nem aprendizagem que não produza, simultaneamente, transformação no educando.

No século XIX, os conceitos de educação e instrução eram compreendidos de maneiras ora distintas, ora interligadas, refletindo os projetos políticos e sociais em disputa durante a ascensão da burguesia e a consolidação dos Estados nacionais. A "instrução" era vista principalmente como um instrumento de difusão de conhecimentos práticos e normas de conduta alinhadas ao capitalismo industrial emergente.

Na França pós-Revolução, Condorcet defendia que a instrução pública deveria fornecer "conhecimentos úteis" à nação, sem necessariamente fomentar uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder, uma visão que se alinhava aos interesses das

elites liberais em manter a ordem e a produtividade (Hobsbawm, 1991). Por outro lado, a "educação" era associada a um processo mais amplo de formação humana, abrangendo dimensões intelectuais, morais e políticas.

Apesar dessa aparente dicotomia, a prática histórica demonstra que os limites entre ambas eram fluidos. Pistrak (2011) observava que mesmo os sistemas de ensino burgueses, voltados para o controle social, acabavam por transmitir elementos educativos, ainda que de forma contraditória.

A experiência da Comuna de Paris (1871), que buscou unificar instrução técnica e formação política, exemplificava como a separação entre os conceitos era mais uma construção ideológica do que uma realidade pedagógica intrínseca. Como ressalta Manacorda (2007), a burguesia do século XIX necessitava instruir para dominar, mas, ao fazê-lo, inevitavelmente educava, ainda que de forma limitada, para a consciência de classe.

Portanto, enquanto a instrução pode ser entendida, no limite, como a transmissão de conhecimentos úteis, por vezes rudimentares que serviam ao mercado e à ordem burguesa, a educação abrange um processo mais amplo, ligado à formação integral do indivíduo, incluindo aspectos morais, culturais e sociais, capaz de desenvolver consciência crítica e autonomia intelectual.

Essa diferenciação não é meramente semântica, mas reveladora das intenções políticas por trás dos sistemas de ensino que se consolidaram nos séculos XIX e XX, especialmente na França e no Brasil, onde a instrução pública foi instrumentalizada tanto para a difusão de ideais republicanos quanto para a manutenção de estruturas de poder.

A "dupla revolução"² gestara um novo paradigma educacional que se espalhava como condição *sine qua non* para a modernidade: laico, gratuito e obrigatório. Na França

² Este termo é utilizado pelo historiador Eric Hobsbawm para designar a Revolução Industrial que emerge em fins do século XVII na Inglaterra e a Revolução Francesa em 1789. Para ele, ambas são "gêmeas" que se deram nos dois países e se alastraram depois pelo mundo. Hobsbawm determina também o caráter de cada uma delas, sendo a francesa eminentemente mais política, porém

pós-1789, a escola republicana surgia como templo da razão e oficina da cidadania; no Brasil de Dom Pedro II, convertia-se em instrumento peculiar de "civilização", onde coexistiram até 1888 a retórica iluminista e a realidade escravista.

Como observou Darcy Ribeiro (1975), essa apropriação seletiva gerou um sistema educacional esquizofrênico: de um lado, os liceus de inspiração francesa formando a elite burocrática; de outro, a esmagadora maioria da população excluída ou submetida a uma instrução rudimentar que mais lembrava o antigo regime do que os ideais revolucionários.

A instrução pública, tanto na França quanto no Brasil, não pode ser entendida fora do contexto das lutas de classe e das transformações econômicas que caracterizaram o período. Ela funciona, nesse sentido, tanto como espaço de emancipação quanto de dominação, refletindo as tensões entre os ideais iluministas de progresso incorporados pelos revolucionários franceses e as realidades concretas de sociedades marcadas profundamente pela desigualdade.

A criação de instituições especializadas, como o Imperial Instituto do Rio de Janeiro e o *Institut National des Jeunes Aveugles de Paris*, reflete menos uma preocupação genuína com o direito à educação das pessoas com deficiência e mais um verniz de civilidade e caridade, aliado a um projeto utilitarista de integração ao mercado como mão de obra.

Essas iniciativas, embora apresentadas como progressistas, estavam profundamente enraizadas em uma lógica que via as pessoas com deficiência como objetos de assistência ou como potenciais trabalhadores adaptados a funções específicas, longe de qualquer desejo real pela inclusão ou igualdade. Assim, a educação para pessoas com deficiência visual no período serviu mais aos interesses de uma sociedade em transformação do que às necessidades reais desses indivíduos.

Ao adotar a epistemologia materialista, busco não apenas desvendar as estruturas que moldaram a educação nesse período, mas também compreender como as lutas e contradições históricas continuam a reverberar no presente.

Como já dito anteriormente, a história não consiste apenas no registro ou narração do passado, mas uma ferramenta necessária para compreender e transformar o mundo. Nesse sentido, a análise da educação e da instrução nos séculos XIX e XX não se limita a uma reflexão sobre o passado, mas nos convida a pensar criticamente sobre os desafios e possibilidades da educação no mundo contemporâneo.

2.1. O “longo século” em trajetória: das grandes transformações na sociedade oitocentista ao colapso da ordem liberal no século XX

O século XIX foi longo não apenas no tempo, mas na profundidade de suas rupturas. Mais do que uma simples periodização cronológica, o conceito de "longo século" (1789-1914) representa uma chave interpretativa para compreender as transformações estruturais que redefiniram radicalmente as relações entre economia, política e cultura. O que começou como a era da burguesia e do progresso terminou no abismo de 1914, quando a própria civilização que o criou pareceu desmoronar.

O período entre a Revolução Francesa e a Primeira Guerra Mundial não pode ser compreendido apenas como uma sequência de eventos cronológicos, mas como um processo histórico profundo que reestruturou as relações entre economia, política e cultura. Essas transformações moldaram as bases do mundo moderno, estabelecendo novas dinâmicas de poder, produção e organização social. Mais do que datas e fatos isolados, o que define esse período são as grandes rupturas estruturais que reconfiguraram sociedades inteiras e lançaram as sementes dos conflitos do século XX.

O ponto de partida fundamental para esta análise encontra-se na Revolução Francesa, que Gramsci, em seus *Quaderni* compreendeu também não como um evento isolado, mas como um processo prolongado de transformação hegemônica. A originalidade da abordagem do marxista italiano está precisamente em ter percebido como a burguesia francesa não se limitou a conquistar o poder político, mas

empreendeu uma profunda revolução cultural e intelectual para estabelecer sua dominação (Areco, 2018).

A Revolução inaugurou um novo paradigma político, substituindo os princípios do *ancien régime*, pautado pelo poder divino dos reis e a personificação do Estado na figura do monarca pelos ideais de *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*. Contudo, como observou Tocqueville, "a Revolução não fez senão acabar, por um abalo brusco e convulsivo, sem transição, sem precaução e sem piedade, o que já estava prestes a cair por si mesmo" (1997, p. 47).

Esta transformação ocorreu em paralelo com a Revolução Industrial, como já abordado no pensamento de Hobsbawm (dupla revolução), e que Polanyi (2000) descreveu como um momento de ruptura radical com as formas tradicionais de organização social.

A passagem do modo de produção intrinsecamente ligado ao sistema feudal, tendo como epicentro a economia e agricultura de subsistência enclausurada nos feudos, enquanto uma mínima porção procurava sobreviver nos burgos em pequenas associações de artesãos para o sistema fabril de larga escala, baseado na acumulação não representou apenas uma mudança nos métodos produtivos, mas criou as condições para o surgimento de novas classes sociais e novas formas de dominação.

Marx demonstrou como a mecanização da produção e a acumulação capitalista geraram novas classes sociais e formas de conflito. A burguesia ascendia como classe dominante, enquanto o proletariado industrial começava a organizar-se em sindicatos e partidos políticos, como evidenciado pelas revoltas de 1830 e 1848.

É nesse contexto que se insere a análise de Thompson, mostrando como o proletariado emergente não foi mero produto da industrialização, mas sujeito ativo que forjou sua identidade através de complexos processos culturais e de resistência. O desenvolvimento do capitalismo industrial trouxe consigo a aparente consolidação do liberalismo como ideologia dominante, mas esta aparente vitória escondia profundas contradições (Losurdo, 2006).

A partir da segunda metade do século, a ordem liberal burguesa experimentaria o seu apogeu. Conhecida como *Belle Époque*, o período que se estende entre 1870 e 1914, mais do que uma simples "Época Bela", representou um paradoxo histórico: enquanto a burguesia celebrava ostensivamente seu domínio político e econômico através de um culto à modernidade e ao progresso, essa mesma euforia servia como mecanismo de negação das crescentes contradições do sistema.

Nas artes e na arquitetura, esse duplo movimento se expressava através de um ecletismo estilístico que resgatava formas clássicas grecorromanas, agora reinterpretadas como símbolos de permanência e legitimidade cultural. Esse revivalismo servia tanto para afirmar a burguesia como herdeira da tradição ocidental quanto para mascarar a precariedade de suas bases sociais. A aparente solidez das instituições liberais e dos valores burgueses contrastava, assim, com o surgimento de movimentos operários organizados, crises econômicas cíclicas e o mal-estar cultural que já anunciavam o crepúsculo dessa ordem.

Nas capitais europeias, o progresso material se manifestava através da eletrificação das cidades, da expansão dos transportes ferroviários e do surgimento de uma cultura de massas com seus cabarés, jornais diários e competições esportivas. Paris tornou-se o símbolo deste otimismo tecnológico. Contudo, como observou Schorske (1980), o fausto da *Belle Époque* foi menos uma celebração do triunfo burguês do que um véu dourado sobre suas ansiedades.

As Exposições Universais, realizadas em cidades como Paris, Londres e Viena, revelam esse esforço em apresentar a Europa como palco do progresso tecnológico e cultural. Elas não apenas exibiam as últimas inovações industriais, como locomotivas, telefones e sistemas de iluminação elétrica, mas também buscavam reforçar a crença no poder da ciência e da modernidade.

Por trás dessa fachada de prosperidade, três crises estruturais se aprofundavam: o imperialismo acelerava a corrida colonial e as rivalidades entre potências. Lenin (1987) caracterizaria este processo como "a transformação da concorrência capitalista em confronto entre monopólios nacionais". O movimento operário ganhava força com

a formação de partidos socialistas e sindicatos em toda a Europa, enquanto as vanguardas artísticas, do expressionismo ao cubismo, subvertiam os valores estéticos tradicionais.

Mayer (1987) destacou que a burguesia triunfante nunca conseguiu erradicar completamente as estruturas e mentalidades da monarquia absolutista, explicando as contradições de uma era que combinava modernidade técnica com conservadorismo político. Este equilíbrio instável se expressava na persistência de elites aristocráticas nos aparelhos de Estado, nos limites do sufrágio universal e na coexistência entre avanços científicos e movimentos irracionalistas.

A *Belle Époque* foi assim, nas palavras de Hobsbawm, "a era de ouro da burguesia (...) mas uma era que carregava em si os germes de sua própria destruição" (1988, p.13) - uma civilização que alcançava seu zênite justamente quando começava seu declínio. O expansionismo imperialista desse período criou uma geopolítica global tensionada.

A Conferência de Berlim (1884-85) exemplificou essa lógica ao dividir a África "sem qualquer consulta aos povos africanos" (Hobsbawm, 1987, p. 62), enquanto a Guerra Hispano-Americana (1898) revelou o emergente imperialismo norte-americano sob a doutrina do "Destino Manifesto", resultando na anexação de territórios como Porto Rico e Filipinas. Esses eventos confirmavam a análise leninista sobre a necessidade orgânica do capital monopolista de buscar novos mercados e fontes de matéria-prima, aprofundando as rivalidades intercapitalistas.

Internamente, os Estados capitalistas enfrentavam crises de legitimidade decorrentes das contradições do próprio sistema. Como argumentou Poulantzas (1980), o Estado capitalista não é simplesmente um instrumento da classe dominante, mas o condensado material de uma relação de forças entre classes, que se tornava cada vez mais tensionada pelo crescimento do movimento operário.

As políticas sociais implementadas por Bismarck na década de 1880, seguros de saúde, acidentes e velhice, representavam um esforço para domesticar o proletariado

através de reformas paliativas que preservavam a estrutura de exploração (Luxemburgo, 2017).

Essas medidas de "socialismo de Estado" (conforme caracterizado por Polanyi) não resolviam as contradições fundamentais: a *Belle Époque* revelava-se, então, "uma era de ouro apenas na medida em que antecipava seu próprio colapso" (Hobsbawm, 1994, p. 15). O protecionismo econômico, a repressão aos movimentos sociais e a corrida armamentista expunham a falência do projeto liberal, criando as condições para a conflagração mundial.

O legado ambivalente da *Belle Époque* seria brutalmente confrontado pelo cataclismo da Primeira Guerra Mundial. O conflito, ao desestruturar as bases da ordem burguesa do século XIX, colocaria em xeque os sistemas políticos e econômicos, os paradigmas educacionais e a própria concepção liberal de cidadania construídos durante o período anterior. Como Gramsci (2024) analisaria, a "crise orgânica" do pós-guerra exporia as contradições latentes nos modelos de inclusão seletiva, revelando a fragilidade de sistemas que prometiam emancipação enquanto mantinham estruturas segregacionistas intocadas.

A Grande Guerra, ocorrida entre 1914 e 1918, representou o desfecho trágico desta trajetória histórica. Mais do que um simples conflito entre potências, ela marcou o colapso definitivo da ordem burguesa do século XIX (Hobsbawm, 1997). Gramsci, analisando este período, desenvolveu o conceito de "crise orgânica" para descrever situações em que as classes dominantes perdem sua capacidade hegemônica sem que as classes subalternas tenham ainda condições de assumir plenamente a direção política da sociedade. Esta noção revela-se fundamental para entender as convulsões do período entre guerras e as origens dos fascismos.

O legado do longo século XIX permanece profundamente atual, pois nele se originaram as contradições fundamentais que ainda moldam nosso tempo: a tensão entre democracia e capitalismo, entre soberania nacional e interdependência global, entre avanço tecnológico e desigualdade persistente.

Como observou Hobsbawm, este período não apenas criou os dilemas estruturais da modernidade, mas também forjou as categorias de análise que nos permitem compreendê-los. Se por um lado estabeleceu as bases institucionais do mundo contemporâneo, por outro legou paradoxos insolúveis que continuam a desafiar nossas sociedades, especialmente evidentes na atual crise da ordem liberal e na busca por novos paradigmas civilizatórios. Mais do que mero objeto de estudo histórico, este período constitui uma chave indispensável para decifrarmos os desafios do século XXI e imaginarmos futuros alternativos.

2.2. Breve histórico da Educação na França e no Brasil do oitocentos

Tratando-se agora da especificidade dos objetos de pesquisa e suas peculiaridades no decurso do tempo, ao se propor a pesquisar a História da Educação Especial, o pesquisador deve ter em mente que este é um delicado processo de resgate das origens da própria Educação, de modo geral, como um Projeto de Estado.

É necessário compreender, antes de tudo, como o acesso à escola foi sendo desenhado, pensado, implementado no curso da História e, sobretudo, a quem era legado esse acesso e com qual finalidade. Importante destacar que, mesmo a História da Educação no Brasil carece de maiores aprofundamentos investigativos, apesar do grande número de trabalhos que vem sendo realizados sobre a temática. Como salienta Saviani (2011, p. 2):

No campo da educação, dispomos de alguns estudos gerais sobre a história da educação brasileira, mas que ou enfatizam a organização escolar ou se limitam a determinado período ou a determinado aspecto da educação não abordando, senão perifericamente, a questão das ideias pedagógicas.

E ainda:

A história da educação brasileira vem sendo objeto de um razoável número de investigações que, via de regra, a tomam como uma totalidade viva, empiricamente dada, formulando, pela análise, algumas relações que iluminam determinados aspectos da realidade investigada, enunciados teoricamente mediante categorias simples, isto é, gerais e abstratas. (Idem, p.3)

Por isso não pretendo aqui realizar um exercício onomástico de regressão até às origens do processo educacional no País, traçando periodicamente uma *linha do tempo*, que só faria sentido se incutido em cada processo a devida análise crítica, o que por sua complexidade, não o posso fazer com excelência pelas limitações cronológicas e mesmo teóricas que aqui se impõem.

Não nos interessa para este trabalho a transcrição ou análise do *Ratio Studiorum*, tampouco discorrer sobre as deficiências do processo educacional institucionalizado no período colonial ou as reformas pombalinas, executadas em meados do século XVIII. Não negamos a importância desses eventos na construção histórica da educação formal em nosso país, mas delimitando o tema estudado, uma vez que não haveria condições de darmos conta da extensão temporal e bibliográfica que esta tarefa nos exigiria.

Contudo, por se tratar de uma pesquisa histórica, será importante destacar alguns pontos do processo de sistematização da educação no Brasil. Igualmente, ao analisar os processos educativos na França, não o farei de maneira detalhada a não ser para ilustrar as aproximações e influências mútuas entre ambos.

A persistente visão eurocêntrica que permeia nossa formação intelectual quase sempre nos condiciona a enxergar a Europa como o continente da vanguarda – em tecnologia, direitos civis e educação – enquanto as Américas seriam perpetuamente "atrasadas", sempre em débito com os valores supostamente consolidados no Velho Mundo.

Essa narrativa, entretanto, não resiste a uma análise mais detida. Quando examinamos comparativamente o processo de universalização da educação pública no Brasil e na França ao longo do século XIX, descobrimos que as supostas divergências eram muito menos pronunciadas do que nossa mentalidade colonizada costuma supor.

Não negamos as dicotomias e as contradições da sociedade colono-imperial brasileira, que limitavam o avanço educacional, tanto na territorialidade quanto na

persistência da exclusividade desta como privilégio das elites, não como direito universal, apesar dos discursos ecoados na época.

Enfatizo, contudo, que estas limitações não estavam exclusivamente manifestadas no Brasil. Na verdade, ambos os países enfrentavam desafios semelhantes na implementação de seus sistemas educacionais: resistência das elites locais, dificuldades de financiamento, carência de professores qualificados e a tensão permanente entre a formação para o trabalho e a educação para a cidadania.

Enquanto a França de Jules Ferry debatia a laicização do ensino somente na década de 1880, o Brasil do Império tardio já experimentava com modelos mistos de instrução pública que, embora limitados, mostravam uma evolução paralela, ainda que em ritmo diferente, aos ideais republicanos europeus.

O mito do "atraso educacional" brasileiro precisa ser reavaliado à luz de três fatores cruciais: primeiro, as similaridades estruturais entre os sistemas educacionais em formação; segundo, o caráter desigual da própria expansão escolar na Europa; e terceiro, as adaptações criativas que o modelo sofreu ao ser transplantado para os trópicos. Longe de ser mera cópia deficiente, a educação brasileira do período desenvolveu características próprias que refletiam as complexidades de uma sociedade em transição do trabalho escravo para o trabalho livre.

A França do início do século XIX, marcada pelas profundas transformações decorrentes da Revolução Francesa e do regime napoleônico, encontrava-se em um período de intensa transição social e política. O país oscilava entre a conservação ou retomada dos costumes do *ancien régime*, defendidos pelos aristocratas sobreviventes do *Grande Terror*, e a imposição de uma nova ordem social, que consolidava o poder emergente da burguesia. Nesse contexto de disputas ideológicas e reconfiguração de valores, a educação assumia um papel central, sendo vista de formas heterogêneas e, por vezes, dicotômicas.

Para os defensores do *ancien régime*, a educação configurava um instrumento de preservação das tradições e da hierarquia social, mantendo os privilégios da nobreza e da Igreja. Por outro lado, a burguesia, em ascensão, via a educação como um meio

de promover sua visão de mundo e firmar sua posição enquanto grupo dominante, além de promover a racionalidade burguesa e a formação de cidadãos aptos a contribuir para o desenvolvimento do capital. Essa dualidade refletia a tensão entre o passado e o futuro, entre a tradição e a modernidade.

Napoleão Bonaparte, ao assumir o poder, buscou conciliar essas visões, implementando reformas educacionais que atendessem tanto às demandas da nova ordem burguesa quanto às expectativas dos setores mais conservadores. A criação do *lycée*, por exemplo, representou uma tentativa de formar uma elite administrativa e militar leal ao Estado, ao mesmo tempo em que mantinha elementos da educação clássica tradicional. Como observa Hobsbawm (1991), o período napoleônico foi marcado por uma busca de equilíbrio entre a modernização e a manutenção de estruturas tradicionais, refletindo as contradições de uma sociedade em transição.

Segundo Rangel (2017, p. 15), mesmo com a ideia de universalização do ensino, a concepção de educação à época pautava-se nos ideais liberais, em que o Estado pouco intervém neste setor. E ainda destaca:

A adoção do princípio da obrigatoriedade da instrução, que pressupõe consequentemente a sua gratuidade, tem uma longa história na França. No projeto jacobino de educação nacional, **ainda que tenha sido bastante criticado por atentar contra o direito natural das famílias sobre a educação dos filhos**, a obrigatoriedade do ensino é mantida, e o projeto se transforma em lei pelo decreto do 29 *Frimaire an II* (19 de dezembro de 1793), conhecido como Lei Bouquier. Essa lei exige a permanência da criança na instituição de ensino durante ao menos três anos consecutivos, sob pena de a família ser denunciada ao tribunal de polícia correcional (art. 9). Essa lei será mais tarde descartada pelos termidorianos. A Constituição do 5 *Fructidor an III* (22 de agosto de 1795), que outorga a liberdade para qualquer cidadão criar estabelecimentos privados de educação e instrução (artigo 300 do Título X consagrado à Instrução Pública: “Os cidadãos têm o direito de formar estabelecimentos particulares de educação e de instrução, bem como sociedades livres, para concorrer aos progressos das ciências, das letras e das artes”), vai aniquilar com o ideal de uma educação estritamente pública, e alguns meses mais tarde a Lei Daunou do 3 *brumaire an IV* (25 de outubro de 1795) romperá completamente com o princípio da obrigatoriedade do ensino. Essa lei será substituída por outra no governo do Consulado. Trata-

se da Lei Fourcroy, votada em 10 floréal ano X (1º de maio de 1802), que coloca a instrução pública sob a tutela estatal, mas refuta a obrigatoriedade e gratuidade no ensino.

A base econômica dessas sociedades foi marcada por esses tensionamentos e contradições. Na França, estava em curso a transição de uma sociedade estamental, ligada ao antigo regime e as concepções próprias da posição social a partir do *bon sang*³ e do *rang social*⁴ para uma sociedade baseada nos ideais da burguesia e do liberalismo que se constituiu a partir do pensamento das luzes, agitada e profundamente transformada pela Revolução de 1789, onde o sangue, ainda que detentor de grande importância, não se sobrepunha mais à condição econômica dos indivíduos e grupos para determinar sua influência no curso das transformações. Enquanto que no Brasil, era pautada pela mudança política que trazia consigo inúmeras dicotomias e distorções, pois mudava-se o regime, mas as mentalidades e a estrutura social permaneciam inalteradas.

Na França, a política educacional de Napoleão Bonaparte (1799-1814) representou uma reação conservadora ao projeto revolucionário de laicização do ensino, marcando um movimento estratégico de reconciliação com a Igreja Católica. Esse processo, longe de ser uma mera restauração do *ancien régime*, refletia uma calculada manobra política para estabilizar o regime e consolidar o poder imperial. A Revolução havia promovido a secularização radical da educação, substituindo as escolas religiosas por um sistema público inspirado nos ideais iluministas. No entanto,

³ O conceito de *Bon Sang* (bom sangue) é um dos pilares fundamentais da França absolutista, e estabelecia uma distinção social inarredável entre a nobreza e os demais estamentos (burgueses, servos, etc.). Este conceito estava intrinsecamente ligado à teoria da nobreza hereditária e à manutenção dos privilégios aristocráticos e impactava diretamente em diversos aspectos do cotidiano, como a contração de matrimônios, o acesso a cargos públicos e a obtenção de privilégios fiscais e jurídicos. Pierre Goubert (1969) define que "a nobreza se considerava uma raça à parte, dotada de qualidades especiais transmitidas pelo sangue, que a tornava naturalmente superior ao resto da população.", e Roland Musnier (1974) diz que "o sangue nobre era considerado portador de virtudes específicas, transmitindo não apenas títulos e propriedades, mas também qualidades morais e capacidades de liderança."

⁴ *Rang social* pode ser entendido como a posição que determinado indivíduo tem na sociedade e frequentemente remete à ideia de "classe social". No entanto, não apenas como um simples ranqueamento ou separação em castas, mas numa percepção muito mais profunda que a simples noção de "classe" num contexto de diminuição que este conceito pode sofrer. Para Rangel (2019) o conceito que melhor o define é *établissement*, que trata de procurar estabelecer o status da família e uma "condição favorável" aos seus descendentes por toda a vida. Ele observa que "neste ponto específico, a sociedade burguesa do século XIX se assemelha em muito à *société d'ordres* do Antigo Regime cujos elementos burguês e nobre se fundam para formar uma verdadeira aristocracia." (p. 19).

como observa Ozouf (1989), a desorganização institucional e a falta de recursos impediram a consolidação efetiva desse modelo. Quando Napoleão assumiu o poder em 1799, o sistema educacional estava em crise, com escolas fechadas e professores desamparados.

Em 1801, Bonaparte firmou uma Concordata com o Papa Pio VII, restabelecendo oficialmente o catolicismo como “religião da maioria dos franceses”, malgrado não ser considerada mais a religião do Estado como na antiga monarquia. Vale ressaltar que esta ação atendia aos anseios dos partidários e remanescentes da antiga nobreza, uma vez que a religião católica estava ainda profundamente enraizada nos corações franceses e não seria assim tão sumariamente apagada como o desejavam os revolucionários de 1789 e, mais ainda, os de 1793.

O acordo permitiu que a Igreja reassumisse um papel ativo na educação, especialmente no ensino primário. Isto porque Napoleão via a religião como um instrumento de ordem moral e controle social, essencial para conter as divisões revolucionárias (Boudon, 2002).

Embora tenha centralizado o ensino superior sob o Estado com a criação da Universidade Imperial em 1808, Bonaparte manteve uma relação ambígua com a Igreja no que tangia ao ensino básico. Enquanto os *lycées* (escolas secundárias) eram controladas pelo governo, as *petites écoles* (primárias) frequentemente ficavam sob supervisão eclesiástica. Rogers (2005) destaca que nos grandes territórios afastados dos centros urbanos, os *curés* (padres locais) muitas vezes atuavam como os únicos educadores disponíveis.

Napoleão não restaurou plenamente o monopólio clerical sobre a educação, mas permitiu que a Igreja recuperasse espaço como parceira do Estado. Essa política visava equilibrar a modernização administrativa com a necessidade de apaziguar as tensões religiosas (Caron, 2015). O resultado foi um sistema híbrido: laico na retórica oficial, mas pragmaticamente alinhado com a Igreja na prática cotidiana.

Enquanto a França, sob o bonapartismo, buscava equilibrar inovação e tradição em seu sistema educacional, ora aproximando-se da Igreja, ora reforçando o controle

estatal, o Brasil, recém-emancipado de Portugal, encarava um desafio semelhante, porém marcado por suas próprias contradições.

Se no contexto francês a educação era um campo de disputa entre heranças revolucionárias e resquícios do antigo regime, no Império brasileiro ela se tornava peça-chave na construção de um projeto nacional, ainda que sob os limites de uma sociedade escravista e profundamente desigual.

No Brasil Imperial, o sistema educacional fundava-se sob paradoxos ainda mais profundos. O modelo francês visivelmente exercia forte influência no país, o que pode-se verificar na fundação do Colégio Pedro II (1837), criado como padrão para o ensino secundário brasileiro. Porém, como demonstra Faria Filho e Vidal (2000, p. 112), essa influência era mais retórica que efetiva:

Enquanto na França os *lycées* formavam a elite administrativa do Estado napoleônico, no Brasil o Colégio Pedro II servia principalmente à formação de bacharéis para carreiras jurídicas e políticas, reproduzindo uma elite letrada desconectada das necessidades produtivas do país.

A Lei de 15 de outubro de 1827, marco inicial da instrução pública no Brasil, estabelecia escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas, mas enfrentou obstáculos estruturais. Carvalho (2003) identifica três entraves principais: 1) a descentralização excessiva, que deixava aos municípios a responsabilidade pela manutenção das escolas sem recursos adequados; 2) a falta de professores qualificados, levando ao recrutamento de indivíduos com formação precária e; 3) a resistência das elites agrárias, que viam na educação popular uma ameaça à ordem escravocrata.

Essa tensão entre projeto civilizatório e estrutura social arcaica reflete o que Florestan Fernandes chamou de "dilema brasileiro" (Souza, 2007): a modernização política convivendo com relações de produção antiquadas. Enquanto na França a educação era instrumento de consolidação burguesa, no Brasil servia mais à legitimação simbólica do Estado Imperial do que a transformações sociais efetivas.

Os números revelam o abismo entre discurso e realidade: em 1872, quando o censo imperial registrou 9.930.478 habitantes, apenas 150.000 crianças estavam matriculadas em escolas primárias (Hilsdorf, 2005). A taxa de analfabetismo superava 80% (Engerman; Mariscal, 2007), contrastando com os 33% da França no mesmo período (Furet; Ozouf, 1977).

Para compreender a disparidade educacional entre Brasil e França no século XIX, reforço que é essencial rejeitar a interpretação que vê o Brasil simplesmente como um país “atrasado”. Conforme destacam Furet e Ozouf, a escola francesa estava inserida em um projeto de construção da cidadania e da identidade nacional, fortalecendo uma cultura cívica republicana por meio da educação pública universal. Já no Brasil, a educação desempenhava uma função social desigual, condicionada a uma sociedade escravista e excludente, na qual o acesso à alfabetização era reservado a uma minoria privilegiada.

Assim, enquanto a França estruturou a escola como instrumento de integração social e política; o Brasil, ao contrário, desenvolveu um sistema educacional coerente com a manutenção das desigualdades e das hierarquias sociais vigentes, que confirmam que “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é [e sempre foi] um projeto” (Ribeiro, 1986).

Os graves problemas do sistema educacional brasileiro não resultavam, portanto, de negligência ou défices acidentais, mas de um programa estrutural que reflete e reforça as desigualdades sociais presentes no país. Reconhecer esses entraves históricos e estruturais é fundamental para pensar políticas que enfrentem de fato as raízes da exclusão educacional no Brasil.

2.2.1. A construção do projeto educacional no pós-Independência: entre a influência francesa e as limitações do Estado Imperial

Após a Declaração da Independência do Brasil, em 1822, D. Pedro I empreendeu os esforços necessários à criação de um modelo de estrutura jurídico-administrativa que naturalmente deveria ser balizada por uma Constituição. Ainda em 3 de junho de 1822, o então príncipe regente havia convocado uma Assembleia Constituinte e Legislativa,

tornando iminente o processo de separação do Brasil de Portugal. Essa Assembleia foi instalada em maio de 1823, para tratar da “criação jurídica” do país. Saviani (2011, p. 119) destaca que:

No discurso de inauguração e instalação dos trabalhos da Assembleia Constituinte, [...], o imperador destacou a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública. A via encontrada pela Comissão de Instrução Pública da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa para atender a essa necessidade foi a apresentação de um projeto que procurava, mediante a instituição de um prêmio à melhor proposta, estimular o surgimento de um "Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira".

Na sessão do parlamento de 17 de junho, foi apresentada a prévia de um projeto pelo deputado Belchior Pinheiro de Oliveira, primo de José Bonifácio e relator da comissão de instrução pública:

1° Será reputado benemérito da pátria e como tal condecorado com a Ordem Imperial do Cruzeiro, ou nela adiantado se já a tiver, aquele cidadão que até o fim do corrente ano apresentar à Assembleia melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira.

2° Uma comissão composta de sete cidadãos de conhecida literatura e patriotismo, nomeados pela Assembleia, decidirá qual dos tratados oferecidos merece a preferência.

3° Não havendo concorrência e aparecendo um só tratado, ainda assim verificar-se-á o prêmio determinado pelo parágrafo primeiro se a comissão o julgar digno de ser impressa [ANNAES, 1823a, p. 64].

Através da análise desse projeto, podemos traçar algumas deduções: 1) ao se buscar a sistematização e padronização do ensino em território brasileiro por meio de um “concurso” aberto e a intenção de reputar a Ordem Imperial do Cruzeiro do Sul, uma honraria concedida diretamente do imperador a qualquer cidadão que obtivesse êxito na empreitada até o final do corrente ano, ou seja, até o final de 1823, o governo imperial evidenciava que faltava no próprio seio congressista pessoas que dispunham das credenciais necessárias à formatação desse modelo ou não quiseram se apresentar para o árduo trabalho; 2) o processo em curso requeria urgência e era de

grande importância para o novo Estado, portanto valia apelar para a distribuição de honrarias a fim de instigar a participação na elaboração do equivalente a um currículo comum.

Apesar dos esforços, parecia distante no horizonte a concretização de tal projeto, conforme destaca:

Essa aspiração esteve presente reiteradamente nos discursos das autoridades, de modo geral, assim como dos parlamentares, refletindo-se na Comissão de Instrução Pública que, entretanto, não conseguia objetivar num projeto a necessidade proclamada de um plano geral para a organização da instrução pública. (Saviani, 2011 p. 120)

Martim Francisco Ribeiro de Andrada, um dos três irmãos Andrada, na impossibilidade verificada de se chegar a um denominador comum, resolveu revisitar e reapresentar suas proposições anteriormente apresentadas para a instrução pública na capitania de São Paulo, em 1816.

Conhecida como *Memória de Martin Francisco*, consistia num amplo plano organizacional da educação dividido em três etapas: o primeiro grau, para crianças de 9 a 12 anos, cuidaria das primeiras instruções, de conhecimentos básicos comuns e necessários a todos os homens. O segundo grau, ofertado em seis anos, versaria sobre os diversos ofícios e profissões, com instrução básica visando à inserção dos contemplados no mundo do trabalho. O terceiro grau consistiria numa educação mais elitizada, voltada à formação científica das classes dominantes no país.

Já aqui, nas propostas de Martim Francisco, podemos analisar as influências do pensamento francês, pois suas proposições são, em grande parte, baseadas nas *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, de Condorcet, publicado em 1791 e apresentado à Assembleia Legislativa francesa em 1792. Segundo Saviani, o que Martim Francisco faz, na verdade, é copiar em grande parte o texto de Condorcet, realizando algumas readequações à realidade do país recém-nascido:

De fato, em *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, podemos encontrar as ideias básicas contidas na *Memória de Martin Francisco*. Mas o texto de

Condorcet foi alterado, de modo que se ajustasse a um perfil ideológico algo distinto, esposado pelo autor brasileiro, conforme esclarece Querino Ribeiro: se Condorcet inicia seu ensaio se referindo a sociedade e cidadãos, Martim Francisco fala em soberanos e vassalos e a palavra "igualdade", que aparece frequentemente no texto de Condorcet, está inteiramente ausente na *Memória de Martim Francisco*. (Idem, Ibidem)

Assim, Martim Francisco apropria-se do texto de Condorcet e o molda às necessidades encontradas no Brasil oitocentista naquilo que diverge da realidade da França no pós-revolução. De certo modo, podemos dizer que ele faz uma “transposição” do texto, alterando aquilo que não cabe no escopo do ideário brasileiro.

Condorcet desenvolve suas memórias num contexto em que a Revolução Francesa causa a implosão de um sistema monárquico absolutista, estabelecendo uma nova ideologia política e social, baseada no pensamento iluminista. Martim Francisco, por sua vez, parte de um contexto de reafirmação da monarquia, num movimento que deseja consolidar a posição do Brasil como sede do governo português, num primeiro momento.

Ressalta-se que, quando da publicação das memórias, nem mesmo a Revolução Liberal do Porto havia ocorrido, estando ainda o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves sob a tutela de uma monarquia absolutista, exatamente o modelo que os revolucionários buscaram expurgar na França. Embora ambos tomem as luzes como base do seu pensamento, Martim Francisco a opera na perspectiva do despotismo esclarecido, evidenciado posteriormente na reapresentação do projeto na Constituinte de 1823.

Ao tomar como objeto de investigação as memórias, Bontempi Jr e Boto (2014, p. 254) explicitam que a fonte em questão suscitou poucas investigações e quando foi tomada pelos historiadores da educação, foi tratada de duas formas distintas:

ora topicamente, para indiciar a preferência pelo método mútuo no oitocentismo brasileiro (Bastos, 1999; Neves, 2003), ora tendo em vista seu breve e infrutífero trâmite na Assembleia Constituinte de 1823, como prova cabal do desinteresse do Estado Nacional pela instrução pública.

Os autores buscam divergir também da interpretação de Saviani de que o documento é uma “cópia” de Condorcet, alegando que, na conjuntura de sua primeira apresentação (1816) não havia um claro projeto de independência, portanto mais adequado toma-lo nesse contexto e analisa-lo a partir de um viés mais reformista especificamente pensado para a Capitania de São Paulo e não como um projeto de instrução para todo o país, como foi revisitado em 1823, conforme se verifica:

Com isto, resguardamos não só o caráter original reformista de um projeto para a Capitania de São Paulo, então parte integrante do Estado Português, como também evitamos reduzir o seu significativo conteúdo às trivialidades dos debates que suscitou no recinto da Assembleia Constituinte, ou interpretá-lo de modo anacrônico como a expressão de supostas expectativas daquela assembleia e da “aristocracia” pós-Independência, tais como “criar valores sociais e instituições para romper com os preconceitos criados pelo regime escravista no que se refere ao trabalho manual” ou “possibilitar a ascensão dos integrantes da pequena burguesia mercantil que tivessem talentos naturais para serem educados no princípio da individualidade” (Ferronato, 2006, p.128). (Idem, p. 255)

Ainda descartam o conceito de “influência” ao tratar do diálogo estabelecido entre o documento de Martim Francisco e Condorcet, alegando que tal termo denota que os “influenciados receberiam mais ou menos passivamente as ‘influências’ de ideias ou agentes – ativos” (Idem), minimizando o caráter de escolha e releitura das ideias do primeiro em relação ao segundo, indo, portanto, de encontro à interpretação de Saviani.

Ora, a releitura já se faz no exato momento em que se toma um documento e o reproduz em outro contexto. Como já dito, o contexto francês de 1791, agitada por uma revolução que mudaria drasticamente o cenário social interno e externo, o forçado juramento a uma Constituição pelo rei Luis XVI a muito contragosto, a tentativa frustrada de recuperação do poder e sua posterior execução, seguida pelos anos do Terror são de fato muito diferentes do contexto brasileiro de 1815/16 e mais ainda de 1823.

Não creio, no entanto, ser possível isolar o documento nesses dois períodos históricos e decantá-lo de forma separada. Não há demérito em dizer que o mesmo sofreu tão grande influência do texto de Condorcet a ponto de isto ser destacado por Paul Arbousse Batisde⁵ quando participou da banca examinadora da tese de José Querino Ribeiro em 1943 (Saviani, 2011, p. 120) que definiu o texto de Martim Francisco, em grande parte, como uma cópia do de Condorcet.

Isto, repito, não retira o mérito do ilustrado brasileiro em buscar uma solução para o problema da instrução pública a partir do pensador francês. As representações e apropriações de ideias nada mais são do que “releituras” de ideias já verificadas e, por isso mesmo, influenciadas pelas primeiras.

Ademais, a despeito de o projeto de Martim Francisco ter sido apresentado para a Capitania de São Paulo, foi este rejeitado por Luiz José de Carvalho e Melo, o visconde da Cachoeira justamente por ele entender que para implementação do mesmo, não faria sentido restringi-lo a uma capitania, dada a sua abrangência.

Se, segundo os autores, nesse momento não há ainda por parte das elites “um sentimento de nacionalidade com expectativa de independência política” (p. 262), podemos, de certa forma, afirmar que esse sentimento foi “transplantado” para o mesmo documento em 1823 e, portanto, mesmo sem o perceber de imediato, lá já estava o embrião sendo germinado sete anos antes.

Além disso, a partir do movimento das luzes, a circulação das ideias e do pensamento francês dominou o debate político e social em escala mundial e influenciou movimentos de libertação e independência em todos o ocidente, alguns bem sucedidos, como a Independência dos Estados Unidos, outros nem tanto, como a Inconfidência Mineira.

Os próprios autores concordam quando trazem de Morel (2005) a definição do que foi para o mundo a influência francesa no final do setecentos e em todo o oitocentos:

⁵ Paul Henri Arbousse Batisde (1899-1985) foi professor de filosofia no Lycée à La Rochelle, veio para o Brasil em 1934 compoando a primeira equipe de professores da recém fundada Universidade de São Paulo (USP).

Não só o francês tornara-se como que um idioma das Luzes, linguagem internacionalizada das elites culturais ocidentais, como também, por outro lado, fazia que a França funcionasse como uma espécie de “metrópole cultural” para estes mesmos grupos letrados que constituíam, também, os quadros dirigentes nacionais de cada país. E aparentemente, nesse momento, tal presença francesa era constituída mais pela rede de comércio do que pela ação, por exemplo, diplomática. (Morel, 2005, p.37 *apud* Bontempi Jr; Boto, 2014, p. 257)

Portanto, pode-se observar que os ideais iluministas triunfam, principalmente na formação do Estado brasileiro num primeiro momento, trazidos pelos intelectuais que os adquirem nas universidades em Lisboa, Montpelier, Estrasburgo, entre outras onde eram enviados para sua formação. Muitos desses intelectuais passaram a integrar a vida pública, a exemplo dos irmãos Andrada e foram primordiais para a formação do pensamento nacional. E as ideias e caminhos sobre a educação não se distanciaram desse pensamento:

Como se vê, a concepção laica de escola, na forma como começava a ser formulada pela burguesia triunfante, tendeu a ser apropriada pela elite que esteve à testa do processo de independência e da organização do Estado brasileiro, ajustando-a, porém, às peculiaridades dessa situação particular. E o recurso a Condorcet não deixa de ser significativo, pois é, com certeza, nele que encontramos a expressão mais elaborada da íntima relação entre Estado e escola na perspectiva liberal, expressa nas Cinco memórias sobre a instrução pública, publicadas em 1791 (CONDORCET, 1989), conforme o seguinte plano: primeira memória - natureza e objeto da instrução pública; segunda memória - da instrução comum para as crianças; terceira memória - sobre a instrução comum para os homens; quarta memória - sobre a instrução relativa às profissões; quinta memória - sobre a instrução relativa às ciências. (Saviani, 2011 p. 121)

Apesar de todo o esforço e mérito de Martim Francisco e do parecer favorável da Assembleia Legislativa, bem como o reconhecimento dos prejuízos acarretados com a falta de instrução da população, o projeto foi deixado de lado para dar lugar a um outro: o da criação das universidades. Assim, o processo educacional do país foi pensado inversamente, fato que traz suas consequências até o presente. No entanto,

nem mesmo este outro projeto foi promulgado, uma vez que a Assembleia Constituinte e Legislativa foi dissolvida por D. Pedro I em 12 de Novembro de 1823.

Em 25 de março de 1824, foi outorgada a *Constituição Política do Império do Brasil*, redigida por um conselho de notáveis escolhidos pelo próprio monarca após a dissolução autoritária da Assembleia Constituinte. Marcada por um centralismo exacerbado, a Carta Magna consagrou o *Poder Moderador*, instrumento pessoal do imperador para intervir nos demais poderes, relegando a educação a um plano secundário.

Contudo, pela primeira vez, encontra-se expressamente na forma de lei, o reconhecimento formal do direito à educação, em seu artigo 179, inciso XXXII que garante “a instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”. Cumpre-se, no entanto, discutir a concepção e abrangência desta “cidadania”. Quais personagens comungavam desses direitos que se pretendiam universais? Quem, portanto, teria assegurado o direito à educação que agora era sancionado? Para efeito, a Constituição determina o seguinte:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação.
(BRASIL, 1824.)

Já fica claro no inciso I que os escravizados são tolhidos do fundamental direito à cidadania, uma vez que os ingênuos⁶ e os libertos são explicitamente citados, logo havendo a exclusão dos outros em detrimento a esses. Ressalta-se ainda o estigma que traz ao indivíduo a condição de “ingênuo”, pois segundo Cabral (1974, p.70) “[...], o indivíduo preto, filho de pais livres, sendo conceituado por ‘ingênuo’ não pode desvincular-se do passado de seus ancestrais escravizados.”

Se, portanto, aqueles que, debaixo do jugo da escravidão não podem acessar os direitos de cidadão, os que são livres mas carregam consigo as marcas do estigma racial e social, mesmo que obtendo na letra tal direito, mas sendo alijados na prática comum, a quem era ofertado o ensino de que dispõe o inciso XXXII do artigo 179?

Já é de conhecimento que, sob essas condições, a saber, a exclusão de uma grande parte dos atores sociais no recém-nascido Império, por força ou por omissão da lei, a educação formal atingiu a uma minoria, notadamente branca, masculina, das zonas centrais do país. Parte desse fato a necessidade de compreender então que o processo educacional no Brasil não é uniforme, não é linear, não é interiorizado, tampouco intenso.

Somente tendo em voga tal perspectiva é que se pode compreender as mazelas que ainda hoje afetam o campo da educação. Pretendemos, contudo, evitar o fatalismo de se pensar que somente um caminho, uma estratégia, um resultado foram possíveis. Apesar da comprovada ineficiência do Estado em prover uma educação digna e efetiva e do tímido acesso da população a ela, são os êxitos que se deve destacar, dada a sua proporcional crítica.

2.2.2. O projeto da Educação Especial no Brasil: combates e perspectivas

Em se tratando especificamente da Educação Especial, é imperativo compreender que este foi (e ainda é) um processo repleto de rupturas e permanências, de avanços e retrocessos, levando-se em consideração a análise da conjuntura política e social

⁶ Entendem-se por ingênuos os filhos de escravizados libertos que nasceram após a libertação dos pais. O termo tem origem na Roma Antiga, quando o filho de um ex-escravo, nascido nos domínios romanos, tinha o direito de se tornar um cidadão romano, mesmo seus pais não o sendo.

do momento. Mais do que uma simples cronologia de políticas educacionais, essa história revela a tensão permanente entre o discurso inclusivo e as práticas excludentes que permeiam nossa sociedade.

No caso específico da educação da pessoa com deficiência visual, esse processo assume contornos ainda mais complexos. A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 representou ao mesmo tempo um marco de pioneirismo e a consolidação de um modelo assistencialista que perduraria por décadas.

Como bem sintetiza Mazzotta (2005), esta instituição surgiu sob a égide do Imperador D. Pedro II, marcando o início de uma trajetória que oscilaria entre a caridade e a educação propriamente dita. Essa dualidade entre o pedagógico e o assistencial seria uma constante na história da educação especial brasileira.

Contudo, o que deveria ser um Projeto de Estado, ininterrupto e visando sempre a melhoria e aperfeiçoamento, acabou se tornando em Projeto Privado, com inclinações ideológicas e economicistas a fim de saciar a voracidade dos grupos dominantes, das associações e de políticos deletérios.

Como ainda destaca Mazzotta (2005), o atendimento educacional aos deficientes visuais no Brasil esteve, por muito tempo, restrito a espaços segregados, onde se buscava mais a adaptação do indivíduo à sua condição do que sua plena inserção na sociedade. Essa perspectiva médico-pedagógica, que via a deficiência como uma limitação a ser compensada, perdurou por décadas, reforçando a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam ser educadas em ambientes separados.

Jannuzzi (2004) complementa esta análise ao afirmar que "o século XIX brasileiro assistiu à criação de instituições especializadas que, embora bem intencionadas, perpetuavam uma visão assistencialista da educação, distante dos princípios de igualdade e cidadania" (p. 45). Nos séculos XIX e XX, a educação da pessoa com deficiência visual enfrentou novos desafios. Conforme a literatura especializada, predominava até meados deste último uma abordagem clínico-segregacionista que via as escolas especiais como únicos espaços "adequados".

A educação especial durante este período personificou as tensões de uma era que combinava o brilho superficial do progresso com estruturas sociais profundamente desiguais (Hobsbawm, 1988). O Instituto de Paris consolidou-se como modelo internacional de organização e prática docente. Weygand (2009) destaca como esta instituição simbolizava o “ideal republicano de inclusão”, ainda que dentro de limites claros, formando cidadãos “úteis”, mas mantendo-os em espaços segregados.

No Brasil, a adaptação feita pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos revelava contradições ainda mais agudas. Enquanto a França debatia métodos pedagógicos em congressos internacionais, o Brasil imperial reproduzia as formas sem questionar seus fundamentos, em uma sociedade onde a escravidão coexistia com projetos modernizadores. O Instituto brasileiro adotou o Braille e criou oficinas profissionais, mas manteve critérios de exclusão que refletiam as hierarquias sociais da época, limitando vagas e excluindo explicitamente pessoas escravizadas, conforme seu decreto fundador.

A profissionalização oferecida em áreas como música, artesanatos e trabalhos manuais como imprensa, tapeçaria, entre outros, representava um avanço em relação ao completo abandono anterior, mas criava um paradoxo: preparava o indivíduo para funções específicas, reforçando sua segregação no mercado de trabalho. Este período deixou um legado ambíguo: se por um lado estabeleceu bases técnicas e pedagógicas essenciais, por outro naturalizou modelos que, nas palavras de Gramsci (2024), “incluíam excluindo”.

O sistema Braille, embora fundamental, teve disseminação lenta, como mostra a falta de formação docente específica. Além disso, a precariedade de recursos pedagógicos adaptados e a ausência de políticas públicas efetivas dificultavam o acesso à educação formal. Como destaca Mazzotta (2005, p. 90), mesmo após a LDBEN de 1961 mencionar a integração dos “excepcionais” no sistema regular, “não houve mecanismos concretos para implementá-la”, mantendo a marginalização educacional.

Essa realidade só começaria a mudar nas décadas finais do século XX, com a pressão de movimentos sociais e de instituições como a Fundação Dorina Nowill, que passaram a produzir materiais em Braille em escala e a capacitar professores.

Não pretendo aqui analisar em profundidade as diversas campanhas de educação engendradas a partir da década de 1950, mas não posso me furtar de mencioná-las dada a sua importância na formação e transformação do campo educativo, malgrado o pouco entusiasmo que o tema angaria na academia, como enfatiza Cardoso (2024, p. 34):

Os campos científicos brasileiros da História da Educação e da Educação Especial, tradicionalmente, não desenvolveram estudos dedicados à Campanha Nacional de Educação dos Cegos, o que gerou interpretações restritivas, no sentido de que a CNEC/MEC não teria sido uma política pública e/ou de que não teria desenvolvido ações contributivas para a educação brasileira, (...).

Fato é que a partir da década de 1950, com a criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão (1953) e da Campanha Nacional de Educação dos Surdos (1957), o governo federal começou a assumir maior responsabilidade na área. Estas campanhas, coordenadas pelo Ministério da Educação, buscavam expandir os serviços educacionais especializados, ainda que mantendo o modelo de escolas e classes especiais.

A intelectual Dorina de Gouvêa Nowill (1919-2010) esteve intimamente ligada a essas campanhas e sua fundação foi de vital importância para a produção e disseminação do conhecimento capaz de transformar pela educação a realidade de muitas pessoas que, marginalizadas pela sua condição, não teriam perspectivas além do ostracismo, do apagamento e da mendicância. Estas campanhas, coordenadas por Nowill entre 1961 e 1973 visavam “assegurar as condições físicas, intelectuais e morais para a perfeita integração na coletividade e o cabal desempenho de atividades compatíveis com a cegueira e deficiência visual” (CNERDV, 1959, p. 11).

A agitada década de 1960 foi marcada por recorrentes tensões nos campos da política, cultura e sociedade e a educação não escapou a esse maremoto. Primeiro, em 1961, sob o governo de João Goulart, é promulgada a primeira LDB que inclui a Educação Especial na agenda pública nacional, ao preconizar que a educação dos

excepcionais deveria, "(...) **no que for possível**, enquadrar-se no sistema geral de educação, (...)" (Brasil, 1961, *grifo nosso*).

Começava aí o reconhecimento formal da responsabilidade do Estado em prover a Educação ao Público com indicativo à Educação Especial. No entanto, ao inserir no texto a expressão "*no que for possível*", a LDB abriu caminho para que as entidades filantrópicas dominassem o meio, isentando em grande parte o Estado dessa responsabilidade.

Com o advento do Golpe de 1964, a LDB de 1961 foi substituída pela Lei nº5.692 de 1971, sob o Regime Militar. Nesta lei, vê-se reforçado no discurso e na prática a segregação dos alunos com deficiência ao determinar no seu artigo 9º que "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, (...)" (Brasil, 1971).

A Lei nº 5.692/1971 representou um marco na Educação Especial brasileira ao estabelecer, em seu Artigo 9º, que "a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (Brasil, 1971). Esta redação, como analisa Mazzotta (2005, p. 112), refletia "uma concepção de integração condicional, que mantinha a educação especial como sistema paralelo ao regular".

O parágrafo único do mesmo artigo reforçava esta dualidade ao determinar que "quando não for possível a integração, o ensino de excepcionais será feito em classes especiais ou escolas especiais" (BRASIL, 1971). A terminologia utilizada pela lei – particularmente o termo "excepcionais" – é criticada por Bueno (1993, p. 45) como "produto de uma visão clínico-patológica da deficiência, que enfatizava as limitações em detrimento das potencialidades". Essa perspectiva, segundo o autor, refletia o modelo médico de compreensão da deficiência predominante na época.

O contexto histórico da lei é fundamental para sua compreensão. Elaborada nos anos de chumbo do regime militar, refletia como o período concebia a educação: como instrumento de formação para o trabalho e integração mínima à sociedade (Jannuzzi,

2004). Prieto (2006) confirma essa perspectiva ao ressaltar que a profissionalização obrigatória, estabelecida pela legislação, também se aplicava aos estudantes com deficiência, visando integrá-los ao mercado de trabalho como forma de garantir sua produtividade econômica.

No esteio da Lei outorgada em 1971, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, como parte de uma reestruturação das políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência. Sua instituição representou a consolidação de um modelo mais centralizado e burocrático, substituindo as chamadas "campanhas educacionais" que haviam marcado as décadas anteriores.

Essas campanhas, como a Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC, 1960-1973), a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957) e a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (1960), eram iniciativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que seguiam um modelo assistencialista e fragmentado, muitas vezes em parceria com instituições filantrópicas (Cardoso; Martínez, 2019).

A CNEC, por exemplo, foi uma das mais significativas, atuando na difusão do sistema Braille, na formação de professores especializados e na profissionalização de pessoas com deficiência visual. No entanto, enfrentava problemas crônicos, como a escassez de recursos e tensões com o Instituto Benjamin Constant – o reformulado Imperial Instituto dos Meninos Cegos – na concepção da educação de pessoas com deficiência visual (Cardoso; Martínez, 2019). Além disso, essas campanhas eram criticadas por seu caráter temporário e pela falta de integração entre as diferentes áreas de atendimento, o que limitava sua eficácia.

O CENESP surgiu como uma resposta a essas limitações, buscando unificar as políticas sob uma única estrutura administrativa. Seu escopo foi ampliado para incluir não apenas pessoas com deficiência sensorial e intelectual, mas também indivíduos com altas habilidades e superdotação, refletindo uma visão mais abrangente da educação especial.

Durante sua existência, entre 1973 e 1986, o órgão foi responsável pela normatização de serviços, pela formação de professores e pela promoção de convênios com

Estados e Municípios. Sua extinção deu lugar a novas configurações políticas, mas seu legado influenciou a organização posterior do atendimento educacional especializado no Brasil, pavimentando o caminho para as discussões sobre inclusão que ganhariam força nas décadas seguintes.

Este percurso histórico revela uma contradição fundamental no tratamento da Educação Especial no Brasil quando lançamos as lentes ao presente: enquanto as últimas décadas do século XX testemunharam a gradativa superação do modelo segregacionista e a posterior consolidação da Política Nacional de Educação Inclusiva em 2008, os anos recentes têm assistido a um preocupante retorno de concepções anacrônicas. O mesmo Estado que outrora avançava na garantia de direitos fundamentais passa agora a flertar com práticas que a história já demonstrou serem limitantes e excludentes.

Essa guinada ideológica, gestada no calor dos conflitos políticos pós-2013 e materializada no governo eleito em 2018, representa não apenas um risco concreto às conquistas alcançadas, mas também uma ruptura com o princípio constitucional da educação como direito de todos. Em vista do debate a que somos convocados enquanto educadores, não podemos nos furtar à indiferença ou resignação.

A história da Educação Especial no Brasil nos confronta com perguntas que ainda aguardam respostas definitivas: Como garantir uma inclusão que respeite as diferenças sem cair no assistencialismo? Como transformar direitos formais em práticas cotidianas? Como superar a dicotomia entre modelos educacionais que ainda divide especialistas, gestores e a sociedade?

Mais do que um capítulo na história mais ampla, esta se apresenta como um convite à reflexão e à ação, um desafio permanente para todos que acreditam na educação como direito humano fundamental. O caminho percorrido até aqui nos ensina que cada avanço conquistado pode ser perdido, mas também que cada retrocesso pode ser superado pela persistência daqueles que lutam por uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

3. ENTRE IDEIAS E PRÁTICAS: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Todo pesquisador, ao dedicar-se ao seu objeto de estudo, caminha por uma estrada já traçada por outros pensadores (Eco, 2007). No meu percurso investigativo, pude compreender que a revisão bibliográfica transcende o mero formalismo acadêmico; é, antes, o reconhecimento das pegadas intelectuais que nos permitem avançar com segurança e originalidade. É um diálogo crítico com vozes que vieram desbravar o campo antes de nós e que continuam a influenciar nossas indagações, impulsionando-nos a encontrar nossos próprios caminhos e contribuições no percurso investigativo.

A ponte entre o que já foi estabelecido e o inédito se constrói mais na coragem de questionar, ressignificar e ampliar o legado recebido do que na reprodução mecânica. A pesquisa reside no equilíbrio entre reconhecer dívidas intelectuais e ousar novos caminhos, processo que é sempre coletivo.

Como destaca Mazzotti (2002, p. 27), “a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, [...], complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema”. Por isso, a revisão metodológica não é arbitrária, mas essencial para compor o *corpus* de pesquisa e situar o trabalho no campo investigativo.

Pretendo, também, partir de uma perspectiva que fuja à mera descrição dos assuntos apurados (ou depurados) nos documentos, colocando-os em diálogo entre si e com o todo da pesquisa. Entendo os desafios dessa tarefa, que por vezes transita entre o *hercúleo* e o *sisifiano*⁷ para ser cumprida, mas é maior sua contribuição, não só para este trabalho, como para os demais que podem vir a se inspirar nele.

⁷ Na mitologia grega, Sísifo, rei de Corinto, foi condenado pelos deuses a empurrar uma pedra morro acima eternamente, apenas para vê-la rolar de volta ao chegar perto do topo. Sua punição, símbolo de um castigo sem fim, tornou-se alegoria clássica do esforço repetitivo e aparentemente inútil. Albert Camus, em *O Mito de Sísifo* (1942), reinterpreta essa punição eterna como uma metáfora da busca de significado em um universo indiferente. Para o filósofo, a aceitação do absurdo – e não sua negação – liberta o homem, transformando a luta em um ato de rebeldia silenciosa. A imagem de Sísifo, paradoxalmente feliz em sua tarefa fadada ao fracasso, desafia-nos a encontrar propósito não no destino da pedra, mas no próprio ato de empurrá-la.

O crescente interesse acadêmico pela Educação Especial fica evidente quando pesquisamos o tema nas principais bases científicas contemporâneas, com um aumento significativo de estudos publicados nas últimas décadas. Entretanto, essa expansão revela também uma lacuna persistente que esta investigação busca superar.

A pesquisa histórica sobre a educação da pessoa com deficiência visual no Brasil é especialmente desafiadora devido à escassez de estudos específicos, exigindo uma abordagem metodológica ampliada que incorpore pesquisas relacionadas, capazes de oferecer importantes chaves analíticas para a compreensão do tema.

Destaco aqui a contribuição fundamental da professora Lucyene Machado e seu grupo, cujo trabalho sobre a educação de pessoas com deficiência auditiva, especialmente a dissertação de José Raimundo Rodrigues (2018) intitulada *As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900): problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos*, iluminou minha investigação. Apesar da diferença temática, esses estudos compartilham fontes e uma perspectiva crítica similar sobre exclusão educacional.

Foi por meio do trabalho de Raimundo que acessei as fontes primárias que sustentam esta pesquisa, encontrando nas atas dos congressos europeus dos séculos XIX e XX referências valiosas à educação de pessoas com deficiência visual. Assim, mesmo distanciados em objeto, os estudos convergem na essência, justificando sua inclusão e evidenciando a riqueza dos diálogos interdisciplinares na História da Educação Especial.

Para esta investigação, realizou-se busca sistemática em plataformas nacionais, como o *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*, *Portal de Periódicos*, *Arquivo Nacional* e *SciELO*, com descritores como *educação*, *pessoa com deficiência visual*, *educação especial* e *história da educação*, combinados para garantir uma ampla cobertura. Internacionalmente, a pesquisa abarcou acervos especializados, incluindo o *Helen Keller Archive* e *Internet Archive*, com termos em inglês (*blind*, *education of the blind*) e plataformas francófonas como *Open Edition Journals* e *Cairn*, utilizando

descritores em francês (*aveugles, éducation des aveugles*) para acessar estudos essenciais sobre educação das pessoas com deficiência visual no século XIX.

Esta estratégia de busca multicêntrica e multilíngue teve como objetivo principal identificar produções acadêmicas que abordassem, sob uma perspectiva histórica, a trajetória educacional das pessoas com deficiência visual, com especial atenção ao contexto brasileiro, mas sem perder de vista as importantes influências e diálogos transnacionais que marcaram o desenvolvimento deste campo educacional.

A opção por incluir fontes internacionais justifica-se pela reconhecida influência que modelos europeus e norte-americanos exerceram na configuração das políticas e práticas educacionais para pessoas com deficiência visual no Brasil, particularmente durante o século XIX e início do XX, período focal desta investigação.

Para garantir rigor metodológico na seleção do corpus documental, além dos descritores já mencionados, foram estabelecidos cinco critérios de inclusão: 1) abordagem histórica da educação especial no contexto brasileiro; 2) enfoque específico na educação de pessoas com deficiência visual durante o século XIX e as três primeiras décadas do XX; 3) análise das ações/políticas públicas implementadas no período imperial e nos primórdios da República; 4) exame das relações de poder, dinâmicas sociais e agência dos sujeitos históricos envolvidos; e 5) investigação das influências e intercâmbios culturais entre Brasil e França relativos à educação de pessoas com deficiência visual.

Após buscas sistemáticas nas plataformas nacionais e internacionais mencionadas, aplicando os critérios de seleção definidos, foi reunido um corpus documental de 27 trabalhos acadêmicos, entre teses, dissertações e artigos. Esses materiais variam desde estudos diretamente focados na história da educação de pessoas com deficiência visual no Brasil até aqueles que, embora tangenciais, trazem contribuições relevantes para a compreensão do tema.

Optei deliberadamente por não restringir o recorte temporal da pesquisa, devido à escassez de produções específicas sobre o tema. Essa flexibilidade permitiu abarcar o foco principal no século XIX e início do XX, assim como estudos sobre períodos

adjacentes que ampliam a compreensão histórica. A ausência de limites cronológicos rígidos revelou conexões inesperadas e mostrou a evolução das abordagens acadêmicas ao longo do tempo.

A distribuição temporal dos materiais confirmou nossa suspeita e expôs a relativa falta de pesquisas focadas no período central desta investigação, predominando estudos recentes que enfatizam práticas pedagógicas em detrimento da análise histórica. Isso reforça a importância da estratégia metodológica adotada, que possibilitou localizar os trabalhos relevantes no recorte prioritário e evidenciou lacunas significativas na historiografia da educação especial no Brasil.

O conjunto documental analisado reflete, então, tanto as possibilidades quanto os desafios inerentes ao estudo de um tema ainda pouco explorado na sua dimensão histórica, justificando as opções metodológicas que guiaram esta pesquisa em sua fase documental.

Dessa forma, o corpus bibliográfico que fundamenta esta pesquisa compreende um conjunto de 27 trabalhos acadêmicos, distribuídos da seguinte maneira: 2 dissertações de mestrado, 5 teses de doutorado, 18 artigos científicos e 2 periódicos. Nosso propósito consiste em examinar cada uma dessas produções em sua singularidade narrativa, estabelecendo entre elas um diálogo crítico que nos permita construir nossa própria análise.

QUADRO DETALHADO DAS FONTES DE REVISÃO DE LITERATURA	
Banco/Repositório	Quantidade de Documentos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	1
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1
Universidade Federal Fluminense (UFF)	2
Scielo	5
Periódicos/ Banco de Teses e Dissertações - CAPES	2

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	1
Revista da FAEEBA (Educação e Contemporaneidade)	1
Institutos e bibliotecas norte-americanas (Perkins School for the Blind, APHB, Library Company of Philadelphia, New York Institute for Special Education)	1
Bibliotecas e arquivos do Reino Unido (British Library, RNIB, Cadbury Research Library, Royal Pavilion Museums, Bristol Archives, Cambridge University Library)	5
Arquivos e fontes francesas (Biblioteca Nacional da França - Gallica)	3
Outros (Arquivo Pessoal do autor)	5
TOTAL	27

Tabela 1

[Tabela 1: Quadro detalhado das fontes de revisão de literatura: A tabela apresenta a distribuição quantitativa das fontes consultadas na revisão de literatura, organizadas por banco ou repositório de origem. Ela contém duas colunas: a primeira indica o nome da instituição ou base de dados, e a segunda informa o número de documentos encontrados em cada uma. A leitura segue a seguinte ordem: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1 documento); Universidade Estadual de Campinas (1); Universidade Federal Fluminense (2); Scielo (5); Periódicos e Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2); Universidade do Estado da Bahia (1); Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade (1); Institutos e bibliotecas norte-americanas, incluindo Perkins School for the Blind, APHB, Library Company of Philadelphia e New York Institute for Special Education (1); Bibliotecas e arquivos do Reino Unido, como British Library, RNIB, Cadbury Research Library, Royal Pavilion Museums, Bristol Archives e Cambridge University Library (5); Arquivos e fontes francesas, notadamente a Biblioteca Nacional da França – Gallica (3); e outros, correspondentes ao arquivo pessoal do autor (5). O total de registros contabilizados é de 27 documentos.]

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Quadro Geral de Referências sobre Educação Especial e Deficiência Visual					
Título	Autor(es)	Ano Publicação	Base Teórico-Epistemológica / Metodologia	Problema de Pesquisa	Objetivo Geral
Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil: história do Instituto Benjamin Constant	Sonia M. D. de Araújo	1993	Materialismo histórico, análise sociopolítica	Constituição e papel institucional do IBC	Conhecer o processo histórico e relações com políticas educacionais
La Lettre sur les aveugles et l'éducation des sens	Sophie Audidière	2000	Filosofia empirista, filosofia da educação	Limites e possibilidades sensoriais	Analisar relação entre sentidos e educação

Os cegos no Rio de Janeiro	Mauricio Zeni	2005	História social, políticas educacionais	Condição social e educacional dos cegos (XIX–XX)	Traçar panorama histórico das políticas e condições educacionais
A educação de pessoas cegas no Brasil	João R. Franco, Tárzia R. S. Dias	2007	Histórico e análise dos serviços educacionais	Descrever e analisar serviços educacionais	Analisar evolução dos serviços educacionais
História, Deficiência e Educação Especial	Arlete A. B. Miranda	2008	Desenvolvimento histórico, análise crítica	Compreender fatos históricos que influenciaram a Educação Especial	Rastreamento histórico das conquistas da Educação Especial
Les aveugles au travail: des origines à l'émergence de nouveaux métiers à la fin du XIXe et au début du XXe siècle	Zina Weygand	2008	História social e técnica do trabalho	Explorar empregos e avanços tecnológicos	Apresentar histórico de ofícios e trabalho para cegos
Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico	Arlete A. B. Miranda	2008	Histórico, análise crítica	Mudanças e políticas educacionais	Resgatar trajetória histórica da educação especial
Inclusão escolar de sujeitos com deficiência visual na rede regular de ensino brasileira: revisão sistemática	José C. Leitão, Cleonice T. Fernandes	2011	Revisão sistemática, análise bibliográfica	Síntese de estudos e lacunas sobre inclusão	Revisar literatura sobre inclusão de deficientes visuais
As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris 1900	José Raimundo Rodrigues	2018	Referencial foucaultiano: biopolítica e pastorado	Articulações entre pastorado e biopolítica	Analisar constituição da educação de surdos sob poder e governamentalidade
A invenção da educação dos surdos	Leandro Calbente Câmara	2018	Filosofia de Michel Foucault (governamentalidade)	Relações saber-poder e criação escolar	Refletir sobre relações saber-poder na escolarização
A concepção de educação na primeira metade do século XIX através do Código Napoleão	Alan Wruck G. Rangel	2019	Direito civil histórico, análise jurídica	Papel do Código Napoleão na educação familiar	Analisar relação entre direito civil e educação
A educação de surdos e cegos na França e no Brasil	Roberta B. Estimado, Cássia G. Sofiato	2019	História comparada, análise documental	Impactos da educação francesa na brasileira	Descrever contextos e influências históricas
A concepção de educação na primeira metade do século XIX através do Código Napoleão	Alan Wruck G. Rangel	2019	Direito civil, análise jurídica histórica	Relação entre educação, família e direito	Analisar papel do direito na educação do séc. XIX
Considerações sobre educação para alunos cegos	Max A. S. Oliveira, Pedro R. P. de Souza	2020	Educação e tecnologia	Identificar recursos adaptados para ensino	Avaliar uso de tecnologia para ensino de alunos cegos

Aspectos históricos da educação das pessoas com impedimentos visuais	Cristiane R. Vieira, Ruth M. M. Braz	2021	Pesquisa bibliográfica, qualitativa	Entender percurso histórico e mudanças	Revisão histórica e análise de evidências educacionais
Aspectos históricos da educação das pessoas com impedimentos visuais	Cristiane R. Vieira, Ruth M. M. Braz	2021	Pesquisa bibliográfica, histórica	Analisar evolução socioeducacional	Reunir e analisar dados históricos
Ver pelo mundo do toque e ouvir pelo silêncio da palavra	Débora de A. Rodrigues	2021	História da educação, cultura material escolar	Adoção e adaptação de métodos intuitivos	Investigar métodos educacionais e seus contextos
O pioneiro da educação de cegos e surdocegos nos Estados Unidos: Samuel Gridley Howe (1801–1876)	Tatiana de A. Fulas	2023	História da educação, biografia intelectual	Impacto das ideias e obras de Howe	Apresentar trajetória e legado de Howe
Breve histórico da educação especial no Brasil	Rummening M. dos Santos, Janine M. C. Rodrigues	2023	Pesquisa qualitativa, histórico-social	Mapear paradigmas e desafios na educação	Apresentar evolução histórica e desafios atuais
Educar-se em pontos salientes: produção e circulação do livro em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos	Gabriel B. O. e S. Leão	2023	História da educação, materialidade do livro	Produção, circulação e papel educativo	Analisar processos históricos de materialidade e circulação
A produção e circulação transnacional de livros em relevo	Leonardo Fulas	2024	Estudos culturais, história da escrita tátil	Dinâmicas e mediações da leitura tátil	Analisar circulação transnacional e práticas de leitura
A formação histórica da educação para cegos no Brasil	Humberto de Mello, Sídio Machado	—	Análise histórica e jurídica	Contextualizar leis e seu impacto	Analisar conjunto de leis do Império à República
Pessoas Cegas: trabalho, história, educação e organização no Brasil	Enio R. da Rosa, Martinha C. Dutra	—	Marxismo, análise social histórica	Organização social e educativa de cegos	Analisar história e movimento social pela inclusão
Um olhar sobre as exposições universais	Paulo César dos Santos	—	História social, economia política	Como as exposições moldaram percepções sociais	Analisar significado das exposições no séc. XIX

Tabela 2

[Tabela 2: Quadro Geral de Referências sobre Educação Especial e Deficiência Visual: A tabela é composta por títulos distribuídos em diferentes décadas, do início dos anos 1990 até 2024, incluindo também obras sem data definida de publicação. A sequência inicia com “Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil: história do Instituto Benjamin Constant”, de 1993. Em seguida vem “La Lettre sur les aveugles et l’éducation des sens”, de 2000, e “Os cegos no Rio de Janeiro”, de 2005. Da segunda metade dos anos 2000 destacam-se ainda “A educação das pessoas cegas no Brasil”, de 2007, e “História, Deficiência e Educação Especial”, de 2008, logo acompanhadas por “Les aveugles au travail: des origines à l’émergence de nouveaux métiers à la fin du XIXe et au début du XXe siècle”, “Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico”, ambas também de 2008. Já a década seguinte traz estudos como “Inclusão escolar de sujeitos com deficiência visual na rede regular

de ensino brasileira: revisão sistemática”, de 2011, “As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris 1900”, de 2018, e “A invenção da educação dos surdos”, também de 2018. No ano de 2019 estão presentes “A concepção de educação na primeira metade do século XIX através do Código Napoleão” (aparecendo duas vezes com o mesmo título), e “A educação de surdos e cegos na França e no Brasil”. Chegando aos anos 2020, a lista inclui “Considerações sobre educação para alunos cegos”, de 2020; dois títulos em sequência de 2021: “Aspectos históricos da educação das pessoas com impedimentos visuais” (listado em duplicidade) e “Ver pelo mundo do toque e ouvir pelo silêncio da palavra”, também de 2021. Os trabalhos mais recentes concentram-se a partir de 2023: “O pioneiro da educação de cegos e surdocegos nos Estados Unidos: Samuel Gridley Howe (1801–1876)”, “Breve histórico da educação especial no Brasil” (em 2023), “Educar-se em pontos salientes: produção e circulação de livro em relevo no Instituto dos Meninos Cegos”, igualmente de 2023, e “A produção e circulação transnacional de livros em relevo”, de 2024. Ainda constam na tabela obras sem data, como “A formação histórica da educação para cegos no Brasil” (duas vezes), “Pessoas Cegas: trabalho, história, educação e organização no Brasil” (também repetido duas vezes) e, igualmente listado duas vezes, “Um olhar sobre as exposições universais”. A relação mostra o percurso de abordagens, desafios e marcos históricos da educação especial e da deficiência visual, refletindo múltiplas perspectivas, linhas teóricas e objetos de investigação em diferentes momentos, explicitando inclusive a repetição de alguns títulos na relação apresentada.]

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Essa abordagem implica tanto a articulação de pontos convergentes quanto o contraste de perspectivas divergentes, num processo simultaneamente dialógico - que valoriza o intercâmbio entre as diferentes vozes acadêmicas - e dialético - que busca superar contradições por meio da síntese reflexiva.

3.1. A deficiência visual em perspectiva histórica: uma revisão

Esta revisão de literatura, baseada em diversas fontes, revela a complexa dinâmica que moldou a Educação Especial no Brasil, com foco na escolarização de pessoas com deficiência visual. A abordagem integradora entre a história social da educação e os estudos críticos sobre deficiência evidencia esse campo como espaço marcado por avanços institucionais e persistentes desigualdades.

Assim, a educação especial para pessoas com deficiência visual se apresenta não apenas como prática pedagógica, mas como um campo em contínua construção e disputa, refletindo tensões entre inclusão e exclusão, avanços legais e desafios históricos.

O foco desta análise recai sobre três eixos centrais de contradição que orientam este trabalho. Ao examinar os autores e suas interações, bem como as aproximações destes com o objeto de pesquisa, busca-se desvelar tanto as evidências quanto os silêncios presentes em suas abordagens. Em particular, exploram-se as tensões entre caridade e emancipação, as dicotomias entre a universalidade dos modelos franceses e as particularidades brasileiras, bem como entre os discursos integradores e as práticas efetivamente segregacionistas.

Estes interditos revelam as complexas interposições que marcam a história da educação especial no Brasil, especialmente na escolarização de pessoas com deficiência visual, apontando para um campo marcado por desafios e disputas que atravessam o tempo.

Assim, faz-se necessário examinar essas contribuições teóricas e históricas que delineiam os estudos sobre a educação de pessoas com deficiência visual no Brasil, revisitando os principais marcos conceituais, debates e trajetórias pedagógicas que influenciaram a concepção e emergência da educação do grupo, apontando para suas complexidades e contradições.

Almeida (2018, p. 78) destaca que a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 marcou a institucionalização da educação especial no Brasil, incorporando um modelo pedagógico inspirado no *Institut National des Jeunes Aveugles de Paris*. A autora destaca que:

O ensino dos cegos emergiu sob a inspiração educativa de famílias ilustres em vários países europeus e no Brasil não foi diferente. A história do Instituto esteve atrelada ao cego José Álvares de Azevedo, um menino de 10 anos de família abastada, contando com o apoio do Dr. Maximiliano Antônio de Lemos, amigo de um tio seu, e ingressara como aluno no Instituto das Crianças Cegas de Paris em 1844.

Bertozzi (2023) corrobora essa perspectiva, evidenciando o papel central de Álvares de Azevedo na adaptação do Sistema Braille ao contexto brasileiro, após sua formação em Paris, onde assimilou os métodos de Valentin Haüy e Louis Braille.

Os registros de Zeni (2005) complementam essa narrativa ao adentrar o cotidiano do Instituto Benjamin Constant, revelando que os critérios de admissão eram extremamente restritivos, “limitando o acesso a apenas 30 alunos e excluindo explicitamente pessoas escravizadas” (p. 112), o que refletia as contradições inerentes à estrutura da sociedade de então.

Essa análise dialoga profundamente com Mello e Machado (s.d., p. 54), que argumentam que “as políticas educacionais do Império oscilavam entre o ideal civilizatório e a manutenção de hierarquias sociais, reproduzindo no espaço escolar as mesmas divisões presentes na sociedade brasileira oitocentista”.

No que concerne à contradição entre caridade x emancipação, Almeida (2018) expõe a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no contexto da caridade e filantropia típicas do século XIX, onde tais estabelecimentos eram vistos como instrumentos de assistência moral e social. Bertozzi (2023) corrobora essa visão, mas enfatiza a importância da figura de José Álvares de Azevedo na adaptação emancipatória do Sistema Braille ao Brasil, buscando a autonomia das pessoas com deficiência visual por meio da educação. Mello e Machado acrescentam que, embora houvesse o discurso de inclusão e formação, as práticas mantinham a segregação e o controle social.

Há convergência quanto à existência do discurso caritativo associado à educação, mas uma diferença no peso dado à emancipação: Almeida ressalta mais a caridade como motor, Bertozzi destaca mais o protagonismo emancipatório e Mello e Machado evidenciam a manutenção da segregação nas práticas.

Ao analisar o pensamento dos autores sobre a contradição entre a universalidade francesa e a particularidade brasileira, Almeida (2018) destaca que a fundação do Instituto brasileiro foi fortemente influenciada pelo modelo francês, com a vinda de Álvares de Azevedo e a adoção do Braille como referência pedagógica. Bertozzi

(2023) reforça essa transposição cultural, destacando o papel central de Álvares de Azevedo na adaptação do sistema às especificidades brasileiras. Por sua vez, Mello e Machado apontam que, apesar do discurso de inclusão, as práticas mantiveram a exclusão dos escravizados e pobres, evidenciando os limites do modelo universalista diante das desigualdades sociais locais.

Almeida analisa que o discurso educacional do Império e da fundação do Instituto defendia a inclusão dos cegos como cidadãos capazes via educação. Contudo, Mello e Machado enfatizam que, na prática, as políticas educacionais continuavam a refletir as hierarquias sociais, com barreiras para muitos grupos, como os escravizados, e critérios restritivos de admissão.

Esta posição evidencia o caráter contraditório entre o discurso integrador e a prática segregadora. Zeni (2005), por sua vez, evidencia que o acesso era limitado a poucos alunos (30 vagas) e explicitamente excludente aos escravizados, confirmando a divisão entre o discurso e a prática. Bertozzi também reconhece essa contradição, trazendo à tona tanto a adaptação do Braille para inclusão como a rigidez do sistema educacional e social. Os autores refletem, portanto, essa tensão entre o discurso idealizado e as limitações pragmáticas.

A partir desse diálogo, pode-se inferir a necessidade de aprofundar a análise crítica das contradições presentes no processo histórico da educação da pessoa com deficiência visual, especialmente no que tange ao contraste entre os discursos emancipatórios e as práticas excludentes. É necessário ampliar a investigação sobre a articulação entre os discursos internacionais (como o modelo francês) e a realidade brasileira marcada por desigualdades sociais e raciais, para compreender melhor a especificidade histórica brasileira.

Essa análise crítica das contradições históricas na educação da pessoa com deficiência visual se materializa de forma concreta nos processos pedagógicos e na produção de materiais didáticos, como revela Bertozzi (2023) ao destacar a oficina de livros em Braille do Instituto, um espaço onde a apropriação do conhecimento ganha contornos práticos e emancipatórios.

A materialidade do processo educativo emerge, então, com particular riqueza nos estudos sobre a produção de materiais didáticos. Bertozzi (2023) descreve minuciosamente como a oficina de produção de livros em Braille do Instituto operava como um espaço de criação e ressignificação, onde obras como a *Constituição Política do Império do Brasil* (1878) ganhavam nova forma através do sistema de pontos em relevo, permitindo que alunos cegos tivessem acesso a textos fundamentais para sua formação cívica e intelectual.

Assim, ele analisa um eficaz empreendimento que se servia a transformar os livros de tinta em documentos inteligíveis às pessoas com deficiência visual:

No que se refere à produção do livro em braille e no papel do editor/tipógrafo, é importante considerar as interferências, tanto na forma quanto no conteúdo, principalmente, entre os momentos da adaptação e transcrição. Os livros escolares utilizados na instituição não eram, em sua maioria, produções feitas originalmente em braille, mas adaptações, traduções ou transcrições de livros em tinta que passavam para o formato em relevo. Nesse processo, que será analisado no sétimo Capítulo da tese, havia não só uma mudança na materialidade da obra, a fim de propiciar a percepção pelo tato, mas adaptações eram feitas nos discursos e no conteúdo para sua melhor compreensão. Recortes, associações, mudanças, eliminações e inserções eram realizados, em um verdadeiro processo de edição. (Bertozzi, 2023, p. 133)

Esse processo de adaptação cultural é ampliado por Almeida (2018), que documenta como esses materiais pedagógicos cruzavam o Atlântico para serem exibidos na Exposição Internacional de Higiene e Educação em Londres (1884), tornando-se objetos de troca no circuito internacional de ideias pedagógicas e reforçando o papel do Brasil no debate global sobre educação especial.

O papel dos congressos internacionais como espaços de debate emerge de forma diferenciada nos diversos documentos. Rodrigues (2018) enfatiza que o Congresso de Paris de 1900 representou um marco na discussão sobre métodos educacionais, reunindo especialistas de diversos países para debater as melhores práticas, com destaque para as disputas entre o oralismo e a comunicação gestual no ensino de

surdos – debates que, indiretamente, influenciaram também as metodologias para cegos.

Já Estimado e Sofiato (2019) destacam que o Congresso de Milão (1880), embora voltado principalmente para a educação de surdos, teve repercussões indiretas nas discussões sobre a educação de pessoas com deficiência visual em diversos países, incluindo o Brasil. No entanto, o artigo não menciona impactos diretos nas reformas do Instituto Benjamin Constant, mas sim a influência geral dos modelos franceses na estruturação das primeiras instituições brasileiras para esse público.

Em relação aos eixos de contradição propostos, tanto Rodrigues (2018) quanto Estimado e Sofiato (2019) situam os congressos internacionais como espaços de debate e difusão de modelos educacionais, especialmente franceses, para pessoas cegas e surdas. Estes documentos ressaltam a tensão presente no período, em que a caridade era uma justificativa social e moral para a educação desses grupos, mas, ao mesmo tempo, emergia um discurso de emancipação progressista.

O Congresso de Paris de 1900, analisado por Rodrigues, por exemplo, evidenciou esse movimento ao priorizar o rompimento com a mera caridade e ampliar o acesso à educação e profissionalização. Ele enfatiza que essa mudança estava em curso, enquanto Estimado e Sofiato apontam para uma influência generalista da universalidade francesa, sem menção direta à participação brasileira e às particularidades locais, e, portanto, deixando silenciadas as questões brasileiras de exclusão social que Almeida destaca.

Ambos os documentos reconhecem a predominância do modelo francês (especialmente o sistema Braille e os métodos pedagógicos) nos congressos e na formação das instituições brasileiras. Porém, Rodrigues reforça um debate mais próximo às metodologias específicas, enquanto Estimado e Sofiato destacam mais uma reprodução genérica da influência francesa, deixando em aberto a análise sobre como o Brasil adaptou esses modelos às suas condições sociais e políticas específicas, o que se alinha à crítica de Almeida sobre a falta de detalhamento das particularidades brasileiras no discurso internacional.

Há convergência em reconhecer o discurso integrador nos congressos, que pregavam a inclusão educacional e a valorização dos sujeitos com deficiência visual e auditiva, mas também um certo silêncio em relação às práticas institucionais segregadoras locais, como os critérios restritivos de admissão e a exclusão explícita de pessoas escravizadas, conforme Zeni (2005) e Almeida (2018). Rodrigues aponta o avanço nos debates e reformas, enquanto Estimado e Sofiato apresentam uma narrativa mais neutra, sem abordar as barreiras concretas enfrentadas no Brasil.

Esta síntese evidencia um diálogo produtivo entre os autores que aponta tanto convergências sobre a importância do contexto internacional e dos debates congresso quanto divergências focadas na profundidade da análise das especificidades brasileiras e silenciamentos sobre as práticas excludentes presentes, com Almeida apontando caminhos para um estudo mais crítico e contextualizado.

A transição para o século XX é marcada por transformações significativas. Araújo (1993) observa que durante o Estado Novo, o Instituto Benjamin Constant passou por uma reestruturação que buscava adequá-lo aos novos tempos, embora mantendo muitos de seus princípios fundadores, como a ênfase no trabalho manual e a separação entre alunos do sexo masculino e feminino. E destaca:

O paternalismo, o assistencialismo o acalentaram no seu espaço institucional até o fechamento de suas portas, em 1937, para se tornar, segundo as reformas de Capanema, em estabelecimento modelar, “onde a um tempo se façam a pesquisa e a educação para os anormais” (BRASIL, 1937 p. 37). (Araújo, 1993, p. 31)

Santos e Rodrigues (2023, p.165) ampliam essa perspectiva, argumentando que as políticas públicas para educação especial começavam a se articular com um discurso mais amplo de integração social, ainda que na prática muitas barreiras permanecessem, como a falta de formação docente especializada e a carência de recursos para a produção de materiais adaptados.

Os métodos pedagógicos recebem tratamento detalhado em vários documentos. Zeni (2005, p. 228) descreve como as oficinas de encadernação e os conjuntos musicais

do Instituto não eram meras atividades ocupacionais, mas espaços de formação profissional e construção de identidade, onde os alunos desenvolviam habilidades que lhes permitiam inserir-se no mercado de trabalho, ainda que de forma limitada pelas expectativas sociais da época.

Almeida (2018, p. 156), em complemento à análise de Zeni, descreve como o uso de globos táteis e mapas em relevo no ensino de geografia representava uma inovação pedagógica significativa, permitindo o acesso a conceitos espaciais através da experiência sensorial e demonstrando a capacidade de adaptação criativa dos educadores frente às limitações impostas pela deficiência visual. E faz breve ponderação sobre a utilização do material:

No ensino secundário, o estudo da geografia física seria introduzida. Globos em relevo foram comprados. A peça é de ferro, sendo muito pesada. Para manusear o objeto, a sugestão mais adequada era deixá-lo sobre a mesa e o aluno deveria levantar-se para perceber os limites territoriais, os extremos do globo e os oceanos.

A documentação francesa oferece perspectivas comparativas valiosas. Como observa Weygand (2009, p. 82) associa a criação da Associação Valentin Haüy em 1889 a novas estratégias de profissionalização, buscando superar a visão meramente assistencialista que ainda predominava, ao mesmo tempo em que influenciava instituições similares em outros países, incluindo o Brasil. Ela considera a utilização do sistema braile como uma ferramenta de “libertação intelectual” e, portanto de vital importância para o aprendizado e emancipação da pessoa com deficiência visual:

Neste processo de elaboração das identidades, igualmente de abertura para a cultura universal, a anagliptografia (primeira denominação do sistema Braille, que posteriormente recebeu então o nome de seu inventor) desempenhará um papel particularmente importante. De fato, esse novo modo de comunicação escrita permitirá que os cegos alcancem, pouco a pouco, essa emancipação intelectual e tenham acesso à cidadania, cujo caminho Valentin Haüy já havia aberto para eles, ainda que com meios imperfeitos. (tradução nossa)⁸

⁸ Dans ce processus d'élaboration des identités, mais également d'ouverture à la culture universelle, l'anaglyptographie (première dénomination du système braille, auquel on a donné depuis le nom de son

Weygand (2008) também destaca as tecnologias que foram criadas para facilitar o trabalho da pessoa com deficiência visual, mas que foram assimiladas pelos videntes no século XX, bem como profissões que deveriam ser plenamente ocupadas por esse público, como o cargo de telefonista, mas que pouco a pouco foi “usurpado”, além de uma crítica contundente ao estado de mendicância ainda relegado a eles e o legado da medicalização que ainda imperava, embora em transição.

O avanço na questão da medicalização também é abordado por Vieira e Braz (2021), que destacam como a transição de uma abordagem médica para uma perspectiva mais social representou uma mudança paradigmática no tratamento da deficiência visual, com reflexos diretos nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1920.

As fontes primárias do Instituto Benjamin Constant emergem como testemunhos preciosos desse processo histórico. Bertozzi (2023) analisa como os regulamentos internos e produções estudantis revelam não apenas as normas oficiais, mas as estratégias cotidianas de adaptação e resistência, como a circulação clandestina de livros não autorizados e a criação de redes informais de apoio entre os alunos. Zeni (2005) vai além, argumentando que esses documentos devem ser lidos como vestígios de experiências vividas, que nos permitem reconstituir vozes muitas vezes silenciadas pela história oficial, revelando a agência dos próprios cegos na construção de suas trajetórias educacionais.

A evolução terminológica e conceitual recebe tratamento cuidadoso em vários estudos. Santos e Rodrigues (2023) mapeiam como as mudanças na nomenclatura – de “cegos” para “pessoas com deficiência visual” – refletem transformações mais profundas na compreensão social da diferença, marcando a passagem de uma visão patologizante para um reconhecimento da diversidade humana. Vieira e Braz (2021) complementam essa análise, destacando que essa transição linguística acompanhou

inventeur) va jouer un rôle particulièrement important. En effet, ce nouveau mode de communication écrite va permettre aux aveugles de parvenir peu à peu à cette émancipation intellectuelle et d'accéder à cette citoyenneté dont Valentin Haüy, avec des moyens imparfaits, leur avait ouvert la voie.

a passagem de um modelo médico para um modelo social de compreensão da deficiência, com implicações diretas nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas.

A riqueza dessas fontes documentais reside não apenas em sua diversidade tipológica - que abrange desde relatórios oficiais, legislações e correspondências institucionais até diários de aula, livros didáticos em braille e registros fotográficos – mas também na capacidade de revelar as complexas interações entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e representações sociais sobre a deficiência no século XIX. Como evidenciado nos documentos analisados, instituições como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto Nacional de Educação de Surdos desenvolveram materiais pedagógicos inovadores para a época, incluindo mapas táteis, máquinas de escrita em relevo e adaptações de livros didáticos (Almeida, 2018; Bertozzi, 2023).

Esses registros não apenas documentam os métodos de ensino específicos para alunos com deficiência sensorial, mas também iluminam como concepções médicas sobre "anormalidade", ideais pedagógicos europeus e projetos civilizatórios do Estado imperial se entrelaçavam na formação desses espaços educacionais. A análise cruzada dessas fontes permite reconstituir tanto a materialidade do cotidiano escolar (com seus equipamentos, rotinas e currículos) quanto os significados mais amplos atribuídos à educação especial no contexto das transformações sociais do Brasil oitocentista.

3.2. Lacunas, Silenciamentos e Ausências Críticas na Literatura sobre a Instrução de Pessoas com Deficiência Visual

Apesar da relevância histórica e metodológica das fontes analisadas, assim como do caráter pioneiro de muitas delas que fundamentam este trabalho, buscamos identificar e refletir precisamente sobre as lacunas por elas deixadas, nas quais inserimos nosso excerto. Reafirmo que não pretendo esgotar o tema aqui tratado, mas, ao contrário, incentivar um debate mais aprofundado sobre a questão, convidando pesquisadores a explorarem as diversas lacunas que ainda persistem, ampliando e aprofundando o campo de estudo.

No entanto, a partir da nossa perspectiva teórica, torna-se evidente que as fontes analisadas, em sua maioria, refletem tradições discursivas que pouco se aprofundam em uma análise crítica das dinâmicas de poder, das lutas de classes e dos processos hegemônicos, elementos centrais para o entendimento do arcabouço teórico adotado.

Essa limitação compromete a capacidade das fontes em evidenciar as tensões sociais e os conflitos estruturais que atravessam os contextos históricos estudados, exigindo, portanto, uma leitura mais crítica e cuidadosa para desvelar as múltiplas camadas presentes nos discursos documentais.

Poucos autores analisados abordam explicitamente as relações de poder inerentes às ações políticas e práticas educacionais dirigidas a pessoas com deficiência visual. A historiografia institucional tende a se apresentar quase como neutra, enfocando fundamentos técnicos, pedagógicos ou assistencialistas de maneira que neutraliza as nuances ideológicas e os embates simbólicos evidentes no contexto social.

O discurso hegemônico da época é reproduzido com pouco ou nenhum questionamento sobre os processos de exclusão social e marginalização, o que, segundo Gramsci (2024), configura uma naturalização da hegemonia que subordina os sujeitos à lógica dominante.

Os referidos trabalhos focalizam, em sua maioria, a investigação das práticas pedagógicas e suas aplicações, as nuances e percepções de movimento das Políticas Públicas, isso quando não trata da medicalização do indivíduo. A historiografia da educação no Brasil é quase sempre relegada a um apêndice, de caráter descritivo e sem o devido aprofundamento no tratamento da História. Como Cardoso (2024) evidencia, a pesquisa sobre a história da educação no Brasil, sobretudo a escolarização de pessoas com deficiência é ainda emergente em nosso território, o que nos traz a dificuldade de encontrar vasto material nessa linha de pesquisa.

A dissertação de Araujo (1993) se destaca por apresentar uma voz crítica, mesmo que pouco aprofundada, que menciona a luta de classes como pano de fundo para a construção das políticas educacionais de pessoas com deficiência visual. Contudo, essa abordagem permanece superficial e não se desdobra em análises detalhadas

acerca das relações de poder e das formas como essas relações são institucionalizadas, limitando-se a restaurar uma visão pouco dialética.

Além disso, os documentos raramente abordam criticamente a questão da hegemonia presente nos discursos da época, possivelmente em função do enfoque restrito às práticas pedagógicas e da limitada inserção histórico-historiográfica. Frequentemente, tais discursos amalgamavam retóricas de caridade e paternalismo com um ideal ostensivamente progressista, que, na prática, perpetuava a manutenção das pessoas com deficiência em posições subalternas.

Essa ausência de reflexão crítica resulta na invisibilização das contradições entre os discursos oficiais de inclusão e as práticas efetivas de segregação e controle social, dificultando a compreensão das tensões e dos conflitos sociais subjacentes.

Outro silenciamento importante reside na ausência das vozes dos próprios sujeitos históricos: as pessoas com deficiência visual. Os documentos oficiais e manuais pedagógicos tendem a tratá-los como beneficiários passivos das políticas públicas, apagando seu protagonismo e suas resistências cotidianas.

Essa invisibilidade epistemológica empobrece a historiografia e empurra para segundo plano as questões políticas e sociais fundamentais, como o direito à educação plena e à participação cidadã. Thompson apontaria essa ausência como indicativa da perpetuação de uma história oficial centrada nas elites e nos agentes institucionais, em detrimento da história dos subalternos.

Neste aspecto, destaca-se como antítese o trabalho de Zeni (2005), que representa uma contribuição fundamental ao colocar as pessoas com deficiência visual no centro do debate histórico, oferecendo um retrato detalhado de suas experiências cotidianas e estratégias de resistência no Rio de Janeiro oitocentista.

Ao contrário dos demais, que acabam por retratá-los como meros beneficiários passivos, Zeni destaca o protagonismo desses indivíduos, evidenciando suas vivências complexas tanto dentro das instituições de ensino quanto em seus cotidianos fora delas. Essa abordagem não apenas faz ouvir a voz do grupo como

sujeitos históricos, mas também amplia o horizonte da historiografia, incorporando as perspectivas dos subalternos e revelando as tensões políticas e sociais que permeavam sua luta pelo direito à educação plena e à participação cidadã.

A análise das fontes revela, portanto, um quadro complexo sobre a educação especial e a condição social das pessoas com deficiência visual, marcado tanto pela presença velada quanto pela ausência explícita de conceitos como luta de classes, hegemonia, relações de poder e protagonismo das massas.

Gramsci fornece uma perspectiva útil para compreender como a hegemonia se manifesta na narrativa histórica das fontes, sobretudo na definição de quem detém o poder de determinar o que é normal, válido e educável. As fontes predominantes reforçam uma visão de educação de pessoas com deficiência visual focada na medicalização, na prática pedagógica centrada na adaptação e na aparência de normalidade, muitas vezes alinhada com os interesses da própria hegemonia escolar e estatal.

Essa narrativa contribui para a manutenção de uma hegemonia que exclui, esconde ou minimiza as vozes dos próprios sujeitos. O protagonismo das massas, em contrapartida, se manifesta na resistência e na luta por seus direitos e autonomia.

Por fim, a revisão das fontes demonstrou que os documentos revelam um panorama de tensões entre diferentes concepções de educação: de um lado, a narrativa hegemônica que reforça práticas medicalizadas e segregacionistas, com forte influência de instituições e interesses de classe; de outro, as lutas de resistência por protagonismo, autonomia e inclusão social. Esses movimentos mostram que, mesmo em contextos de forte hegemonia, há possibilidades de contestação e transformação, impulsionadas pelas próprias massas e suas organizações.

E é exatamente nestes passos que se apagam, nestes atalhos esquecidos ou não explorados que este trabalho busca esclarecer e abrir novos caminhos, através dessas arestas deixadas, não por falta de conhecimento, mas pelas próprias limitações espaço-temporais, tecnológicas, ou mesmo sociais que aqueles que vieram antes de mim sofreram.

No entanto, a pesquisa científica é feita sempre em camadas, que ora se sobrepõem, ora se complementam. Por isso é importante destacar que, mesmo que essas lacunas, involuntárias ou propositais, tenham sido deixadas, a grande estrada pavimentada por esses pesquisadores é que me deram condições de chegar até aqui, e se me parece mais claro agora o atalho, é porque o maior trabalho de abertura dos caminhos principais foram feitos por eles, que são merecedores de todo o reconhecimento possível.

Com este trabalho, portanto, espero contribuir para preencher essas fissuras identificadas na historiografia da educação de pessoas com deficiência visual, oferecendo uma análise mais aprofundada das dinâmicas sociais que moldaram esse processo educacional, ultrapassando o campo de descrição das práticas pedagógicas e a narração linear dos fatos e promovendo uma investigação crítico-discursiva que revele as relações de poder, as lutas de classe e os processos hegemônicos muitas vezes ocultos nas fontes tradicionais.

Para tanto, intentamos compreender como esses elementos estruturantes influenciaram a construção das políticas educacionais e a institucionalização da educação especial, evidenciando as contradições presentes entre discursos oficiais de inclusão e as práticas reais de segregação. Além disso, enfatizo a importância de resgatar o protagonismo dos sujeitos históricos, as próprias pessoas com deficiência visual que, embora frequentemente silenciadas, foram agentes ativos na construção de suas próprias trajetórias educacionais.

Dessa forma, pretende-se ampliar o campo de leitura da história da educação especial, articulando crítica social, análise histórica e teoria gramsciana, para oferecer uma compreensão mais complexa e dialética do fenômeno, iluminando caminhos para a superação das desigualdades e exclusões históricas que ainda reverberam no presente.

Assim, mais que uma crítica fundamentada, que uma análise das possibilidades de novas explorações que se abriram, este trabalho se transforma ainda em uma homenagem a esses desbravadores que, apesar de todas as dificuldades, lançaram

os alicerces para a construção do grande edifício sempre inacabado da pesquisa em Educação Especial.

4. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DE DISCURSO E A FILOSOFIA DA PRÁXIS NO ESTUDO HISTÓRICO DA INSTRUÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A escolha pela metodologia a ser utilizada para a pesquisa é elemento central para o desenvolvimento de uma investigação, pois a partir dela o pesquisador aborda e determina o objeto de estudo e interpreta as evidências. Como destaca Demo (1995, p. 32), a metodologia não é um simples conjunto de técnicas, mas a expressão de um posicionamento crítico diante da realidade pesquisada, pois segundo ele:

No fundo, nunca colocamos uma pergunta se nada sabemos da resposta. Se nada soubéssemos da resposta, nada teríamos a perguntar. Significa: temos de tudo alguma pré-noção, algum pré-conceito, porque não existe abordagem totalmente desarmada da realidade, assim como não existe sujeito objetivo.

Nessa perspectiva, a escolha metodológica reflete tanto a natureza do problema investigado quanto o compromisso do pesquisador com a produção de conhecimento rigoroso e socialmente relevante. É, portanto, a metodologia que justifica como a pesquisa deverá ser conduzida garantindo rigor e consistência e oferecendo transparência no processo de construção do conhecimento.

Toda pesquisa se origina de uma inquietação intelectual que demanda sistematização, como bem sintetizam Moreira e Caleffe (2008, p. 21): "O planejamento da pesquisa é fundamental, pois determinará o que investigar, como coletar as evidências e como interpretá-las". Esta investigação assume explicitamente uma perspectiva dialética que compreende o método não como receita, mas como processo de apreensão da realidade em sua totalidade concreta, superando a aparência dos fenômenos para alcançar suas determinações essenciais (Minayo, 2017).

Neste capítulo, justificam-se as opções metodológicas que orientam esta pesquisa, explicitando: (1) os fundamentos teórico-epistemológicos da abordagem histórica; (2)

os critérios para seleção e análise das evidências; e (3) os procedimentos que garantem a coerência entre o referencial teórico e a prática investigativa. Trata-se de construir uma trajetória metodológica onde cada decisão seja conscientemente fundamentada, estabelecendo relações lógicas entre todos os elementos do processo investigativo (Lüdke; André, 2018).

4.1. Perspectiva Metodológica: Pesquisa histórica

A pesquisa histórica foi escolhida como metodologia central deste trabalho por sua capacidade de explorar e interpretar o passado, revelando as dinâmicas sociais, políticas e culturais que moldaram os debates sobre a instrução e a educação nos séculos XIX e XX.

O estudo da história não apenas nos permite compreender o que ocorreu em um dado momento no tempo-espço, mas também ilumina as trajetórias, disputas e transformações que moldaram os modelos econômicos, sociais, culturais das diferentes sociedades. Como afirma Bloch (2001, p. 65), "a história é a ciência dos homens, no tempo", ressaltando que seu objeto não é apenas o passado em si, mas a ação humana em sua dimensão temporal.

A operação historiográfica será desenvolvida como metodologia central da pesquisa, articulando a base epistemológica do materialismo histórico dialético e o método da análise de discurso para desvendar as categorias de análise pretendidas. A partir do materialismo histórico dialético, a pesquisa se orienta pela compreensão de que as dinâmicas sociais, políticas e culturais são resultado de processos históricos concretos, marcados por contradições, lutas e transformações.

Essa perspectiva permite situar os debates sobre instrução e educação em contextos específicos, revelando como as relações de poder, as disputas ideológicas e as transformações econômicas moldaram as práticas educacionais e os discursos que as legitimaram ao longo dos séculos XIX e XX

A pesquisa histórica não consiste apenas numa narração do que já aconteceu, mas a problematização e análise crítica deste passado, voltada para compreender as

transformações sociais no curso do tempo. Ela em si é carregada de simbolismo, de significados e de paradoxos, porque assim mesmo é a vida humana:

A história só é história na medida em que não consente nem no discurso absoluto, nem na singularidade absoluta, na medida em que o seu sentido se mantém confuso, misturado... A história é essencialmente equívoca, no sentido de que é virtualmente *événementielle* e virtualmente estrutural. A história é na verdade o reino do inexato. Esta descoberta não é inútil; justifica o historiador. Justifica todas as suas incertezas. O método histórico só pode ser um método inexato... A história quer ser objetiva e não pode sê-lo. Quer fazer reviver e só pode reconstruir. Ela quer tomar as coisas contemporâneas, mas ao mesmo tempo tem de reconstituir a distância e a profundidade da lonjura histórica. Finalmente, esta reflexão procura justificar todas as aporias do ofício de historiador, as que Marc Bloch tinha assinalado na sua apologia da história e do ofício de historiador. Estas dificuldades não são vícios do método, são equívocos bem fundamentados. (1961, p. 226 In: Le Goff, 1990, p. 21)

As fontes são elementos primordiais para tal. Sem elas, na verdade, não existe possibilidade de pesquisa, pois são elas que nos dão o testemunho do seu tempo. Como destaca Ragazzini (2001, p. 14), "as fontes não falam *per se* [...] são vestígios que respondem – como podem e por um número limitado de fatos – às perguntas que lhes são apresentadas". Elas são comumente divididas em três categorias: primárias, secundárias e terciárias. Através delas o historiador procura investigar os vestígios deixados pelo passado, que serão analisados, contextualizados e interpretados por ele não como testemunhas independentes, mas como produtos de indivíduos e instituições que viveram, atuaram e moldaram os rumos de seu tempo.

Assim, ao investigar o passado, o historiador não busca nem uma narrativa objetiva, nem uma interpretação puramente subjetiva, mas uma reconstrução fundamentada que articule os vestígios do passado às perguntas do presente. Como afirma Gramsci (2024), "a história é sempre história contemporânea", pois mesmo ao estudar épocas distantes, o intelectual está imerso nas contradições de seu próprio tempo, reinterpretando o passado a partir de uma perspectiva crítica e engajada.

A pesquisa histórica deve considerar ativamente o tempo, não apenas como uma dimensão cronológica para localizar eventos, mas como um agente fundamental que opera transformações no seio das sociedades e a reprodução de certos padrões que se repetem, ora como tragédia, ora como farsa (Marx, 2000). Nessa perspectiva, o conceito braudeliano já visitado de "longa duração" é fundamental para compreender as estruturas profundas que condicionam as transformações históricas, permitindo ir além dos eventos superficiais e analisar as continuidades e rupturas em escalas temporais mais amplas.

Se o presente não pode ser compreendido sem o passado, este também deve ser reinterpretado a partir das demandas e questões que emergem do presente. Isso exemplifica o que Koselleck (2006) chama de "camadas temporais", ou seja, o entrecruzamento de diferentes temporalidades – de curta, média e longa duração – que moldam a experiência humana.

Nesse sentido, a abordagem da história conceitual (*Begriffsgeschichte*), desenvolvida por Koselleck, é particularmente relevante para este estudo, pois permite analisar como o conceito de "educação especial" foi construído e transformado ao longo do tempo, refletindo mudanças nas mentalidades e nas estruturas sociais.

Evidencia-se, portanto, o método na necessidade de se pesquisar os impactos na instrução da pessoa com deficiência a partir dos institutos de Paris e do Rio de Janeiro e os congressos e reuniões ocorridos nos séculos XIX e XX, ancorada pela concepção do materialismo histórico-dialético, em diálogo com as reflexões teóricas de Antônio Gramsci, porque procura a partir e através dos documentos históricos as reminiscências dos debates que permearam as concepções de deficiência naquelas sociedades e as iniciativas empreendidas em favor desse grupo.

Gramsci (2024), em seus escritos sobre hegemonia, destaca como as ideias dominantes em uma época são internalizadas pelas instituições educacionais, tornando-se parte do senso comum, o que é crucial para entender como a educação especial foi sendo moldada por discursos médicos, pedagógicos e sociais.

A noção gramsciana de "bloco histórico" também é fundamental, pois permite analisar como as relações entre estrutura e superestrutura se articulam em contextos específicos, incluindo a forma como a educação especial foi institucionalizada em resposta a demandas sociais e econômicas mais amplas.

A perspectiva epistemológica materialista nos permite uma intrincada análise para desvendar relações entre as estruturas sociais, os sistemas educacionais e os modos como os projetos de inclusão e exclusão foram politicamente moldados em contextos históricos específicos, enquanto as análises gramscianas do Estado e da sociedade civil ajudam a compreender como as instituições de educação especial foram sendo incorporadas ao aparato estatal, refletindo disputas entre diferentes grupos sociais e projetos políticos.

No contexto da educação de pessoas com deficiência, significa investigar não apenas as políticas educacionais de cada época, mas também os processos históricos que precederam e prepararam os debates do século XIX, como as ideias iluministas que moldaram a criação de instituições como o *Institut National des Jeunes Aveugles* na França ou, no caso brasileiro, as marcas do período escravocrata que influenciaram a configuração inicial do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

4.2. A Utilização de Fontes Documentais

As fontes são o material primordial da pesquisa histórica. São essas evidências que fornecem acesso às práticas, discursos e políticas do passado. Para o materialismo histórico-dialético, as fontes históricas não podem ser tomadas como um reflexo neutro da realidade ou como um retrato objetivo do passado. Ao contrário, ela deve ser considerada como um produto das práticas humanas, inserido em determinado contexto histórico e socioeconômico.

Ragazzini (2001, p. 17) adverte sobre a necessidade de distinguir entre denotação (conteúdo explícito) e conotação (significados implícitos): "Um exame escolar foi conservado para testemunhar o desempenho de um estudante [...] mas interessa ao historiador pela cultura escolar que ele exprime". Essa dualidade é crucial para analisar fontes como os anais dos congressos do século XIX, onde o não dito revela

tanto quanto o declarado. Nesse sentido, interpretar as fontes significa mais do que registrar fatos, trata-se de desvelar os processos sociais, as contradições e os conflitos que moldaram a sua produção, circulação e conservação.

Sob essa ótica, toda fonte histórica – seja documental, material, oral ou simbólica – é um produto da *práxis* humana. Sendo assim, elas não são simples evidências objetivas do passado, mas objetos sociais que carregam em si as marcas das relações de produção e das contradições que estruturam a sociedade.

Um ensaio ou relatório produzido no Instituto de Paris ou no Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Rio de Janeiro no século XIX, por exemplo, não devem ser analisados apenas como uma descrição neutra das práticas pedagógicas em vigor, mas interpretados como expressão das relações sociais, econômicas e culturais daquele período. É preciso questionar quem escreveu esse documento, quais eram seus interesses, quais sujeitos são representados nele (ou silenciados) e de que maneira ele reflete ou oculta os conflitos e desigualdades do momento histórico.

Qualquer fonte histórica deve ser lida através do prisma da contradição. Significa que uma mesma fonte, analisada a contrapelo, evidencia aspectos que confirmam a ideologia dominante, mas também revela vestígios de resistências e disputas contra esta mesma ideologia, pois guarda nas suas linhas e entrelinhas estas mesmas contradições. Portanto, é tarefa do pesquisador identificar essas contradições e interpretá-las à luz das lutas de classe e dos processos históricos que moldaram a produção da fonte.

Gramsci amplia os fundamentos do materialismo histórico-dialético ao destacar o papel da cultura, da política e da ideologia na produção das relações sociais e históricas. Para ele, as fontes podem ser compreendidas como expressões da luta pelas hegemonias de determinados grupos sobre outros, mas que também podem conter os elementos que desafiam o poder estabelecido.

O intelectual sardo argumenta que a hegemonia de uma classe (ou grupos) dominante não é exercida apenas pela força, mas pelo consenso, pela capacidade de moldar a cultura e as instituições de forma que as ideias dessa classe sejam naturalizadas

como universais (Gramsci, 2024). As fontes históricas, nesse sentido, são frequentemente produtos desse processo hegemônico, refletindo os esforços para consolidar uma determinada visão de mundo.

Por conseguinte, revisar documentos educacionais e anais dos congressos ocorridos no decorrer dos séculos XIX e XX requer indagar como eles refletem as concepções dominantes sobre a deficiência, a inclusão e o papel da educação na reprodução das relações sociais. Esses documentos, embora pareçam preocupar-se apenas com temas pedagógicos, estão inseridos em um campo ideológico ainda mais amplo.

Para a filosofia da práxis, é de suma importância a atenção às *vozes subalternas* – aquelas que foram marginalizadas ou silenciadas pelos discursos dominantes. A luta pela nova hegemonia se dá, em parte, na construção de uma "história vista de baixo", ou seja, uma perspectiva que busque os vestígios das experiências e discursos das classes subalternas nos documentos históricos.

No caso do presente estudo, isso significa não apenas analisar documentos oficiais e registros institucionais, mas também buscar traços das vivências das pessoas com deficiência visual que foram educadas nesses sistemas, seja em fragmentos de textos, cartas pessoais, livros escritos por ou sobre essas pessoas, ou até em práticas pedagógicas que escaparam ao controle oficial, pois a partir dessa leitura entre as margens muitas vezes podemos ter os vislumbres dessas contradições (Hobsbawm, 1998).

Portanto, como alerta Langlois e Seignobos (1998, p. 44), “a fonte não deve ser tomada como um reflexo fiel da realidade, mas como um fragmento que necessita ser desmontado, interpretado e situado dentro de seu contexto histórico”. A crítica documental, nesse sentido, não se limita a somente assegurar a autenticidade dos documentos, mas também reflete sobre quem os produziu, em que circunstâncias, com quais objetivos e para quais públicos.

4.2.1. Busca e categorização de fontes

A prática da pesquisa histórica demanda do historiador um olhar atento e perspicaz, capaz de decifrar os múltiplos vestígios que o passado deixou em seu rastro. Mais do que um simples coletor de dados, o pesquisador da história atua como um intérprete que, movido por questionamentos do presente, busca reconstituir as dinâmicas sociais, culturais e políticas de outras épocas.

Essa investigação se apoia em um amplo espectro de fontes – desde documentos oficiais guardados em arquivos até registros cotidianos e iconografias. Cada uma dessas pistas, quando submetida a uma crítica rigorosa, pode revelar aspectos singulares sobre como os indivíduos e grupos vivenciaram seu tempo, construíram suas visões de mundo e responderam aos desafios de sua época.

Dessa forma, a escrita da história se revela como um exercício de reconstrução crítica, onde o pesquisador não apenas descreve eventos passados, mas os problematiza, considerando suas múltiplas dimensões e os significados que adquirem quando revisitados a partir de novas perspectivas teóricas e conceitos contemporâneos.

E assim o deve ser para o fazer da pesquisa histórica. A categorização de fontes históricas é condição *sine qua non* para organizar a pesquisa e estruturar a análise. Em geral, as fontes podem ser classificadas de acordo com critérios como natureza, temporalidade, intencionalidade e grau de autoria.

As fontes primárias nos oferecem um testemunho do momento histórico que estamos analisando, enquanto as fontes secundárias são análises, interpretações ou sínteses feitas por outros pesquisadores a partir dessas primeiras fontes analisadas por eles.

Com relação às secundárias, frequentemente publicadas sob a forma de livros, artigos acadêmicos ou ensaios, nos auxiliam na contextualização, explicação e/ou crítica às informações e elementos contidos nas fontes primárias, oferecendo uma perspectiva mais elaborada, fundamentada sempre em pesquisas aprofundadas sobre o objeto estudado. Elas são essenciais para o estudo e a compreensão de temas complexos, pois permitem que os leitores acessem diferentes pontos de vista e interpretações sobre um mesmo assunto.

A riqueza de se trabalhar e analisar as fontes primárias está na capacidade de se compreender sua intencionalidade ou não intencionalidade. Por exemplo: tratados, jornais, biografias, ensaios, são fontes intencionais, pois foram criadas deliberadamente para registro de seu tempo. Essas fontes nos dão um parecer, um ponto de vista de e para quem são direcionadas, que, reclamando a oficialidade de sua produção, muitas vezes tendem a levar o pesquisador desatente à sua aceitação incondicional.

O bom pesquisador, porém, sabe que tais documentos estão carregados de subjetividade, a despeito de sua pretensa (e por muitas vezes deliberadamente falsa) neutralidade ante à ação descrita. Já aquelas fontes, encontradas quase que por acaso, como vestígios materiais, anotações privadas, que não tinham por parte do autor a intenção de publicidade, são as fontes não intencionais. Estas nos oferecem uma miscelânea de informações que, em contato com as fontes intencionais, podem nos revelar tensionamentos e distorções que antes talvez não veríamos com maior facilidade.

A busca e a categorização de fontes para a pesquisa histórica vão além da simples coleta de dados: elas são processos de seleção, organização e interpretação que exigem rigor metodológico e um olhar crítico constantemente aguçado. A qualidade da pesquisa reside, em última instância, no equilíbrio entre a ampla diversidade de fontes e a meticulosidade com que elas são analisadas.

Ao longo do tempo, o avanço da tecnologia ampliou o acesso a fontes documentais antes isoladas, ao mesmo tempo em que exigiu habilidades adicionais dos pesquisadores para navegar nesse vasto ambiente informacional. Muitos documentos, antes enclausurados em arquivos públicos, privados ou pessoais, em bibliotecas ou mesmo fadados ao esquecimento hoje encontram-se disponíveis e acessíveis nos inúmeros repositórios, bibliotecas e arquivos digitais. A esse respeito, Cardoso (2024, p. 60) afirma:

Os arquivos digitais, chamados “não-presentes”, jamais devem ser vistos como uma negação dos convencionais, mas como um meio de recuperação, preservação e ampliação do acesso aos documentos, de caráter

complementar e não substitutivo. Contribuem para superar as barreiras entre pesquisas de países centrais e periféricos; ampliar o acesso a um maior número de pesquisadores e propiciar a interação entre instituições distantes, ao viabilizar a “desterritorialização do acervo” (Castro, 2017).

É necessário, contudo, sempre atentar-se à sua originalidade e “utilidade”, o que torna o trabalho do historiador ainda mais necessário por sua perícia em esmiuçar e descobrir pistas e inconsistências que podem credibilizar ou relegar determinada fonte.

As fontes que fundamentam esta dissertação emergem do admirável contexto de democratização do conhecimento propiciado pelas bibliotecas digitais contemporâneas. Documentos outrora obscuros – pela sua especificidade temática ou suposto desinteresse coletivo – teriam permanecido relegados ao esquecimento nos acervos físicos, não fosse o visionário projeto de digitalização empreendido pela Biblioteca Nacional da França através da plataforma *Gallica*. A utilização estratégica do descritor *aveugles* revelou-se profícua, desvelando um impressionante corpus documental: desde tratados médico-pedagógicos do século XIX até periódicos especializados, de manuais de orientação à rica iconografia histórica.

The screenshot displays the Gallica website interface. At the top, the BnF Gallica logo is on the left, followed by 'TOUT GALICA' and a search bar containing the term 'aveugles'. To the right of the search bar are icons for search, user profile, and help. Below the header, a black bar indicates 'Accueil > 181 820 résultats page 1 sur 12 122'. The main content area is divided into a left sidebar and a central results pane. The sidebar, titled 'Ma recherche', includes a search filter section with 'Recherche : Tout' and '-aveugles', a 'RESULTATS' section with 'Documents consultables en ligne (181 820)' and 'Documents consultables sur place (18 097)', and an 'Affiner' section with a search input and a 'Site de consultation' dropdown menu listing various digital collections. The central results pane shows the first result, 'Les aveugles / docteur André Curtil 1913'. It includes a thumbnail of the book cover, a title bar, and a list of three excerpts (Extrait 1, 2, and 3) related to the topic of blindness. A button 'Voir les extraits dans le rapport de recherche' is located below the excerpts. The BnF logo is visible in the bottom right corner of the results pane.

Figura 1

[Figura 1: Captura de tela do portal Gallica (Bibliothèque nationale de France) exibindo resultados de busca para o termo "aveugles". Na imagem, observa-se a interface preta e branca do site, com uma barra de pesquisa contendo o termo destacado e abaixo resultados organizados em formato de lista, visível uma capa de livro com o título *Les aveugles*/docteur André Curtil 1913. À esquerda, filtros de refinamento de busca por data, tipo de documento e idioma.]

Fonte : Bibliothèque nationale. Gallica: bibliothèque numérique. Paris: BnF, 1997. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr>. Acesso: 14/05/2025.

Essas fontes, além de conferirem extraordinária vivacidade à pesquisa, permitiram reconstituir com certa precisão as narrativas e representações sociais sobre a deficiência visual que se encontravam dispersas e fragmentadas. O acesso democrático a esse patrimônio cultural, disponibilizado gratuitamente em formato digital, não apenas viabilizou esta investigação como transformou radicalmente suas possibilidades analíticas, permitindo o cruzamento inédito de fontes que o tempo e a distância geográfica haviam mantido separadas. Nesse sentido, o *Gallica* revela-se

não simplesmente como repositório, mas como verdadeiro espaço de ressignificação histórica.

O *Internet Archive*, organização sem fins lucrativos fundada em 1996, destacou-se como fonte primária ao disponibilizar digitalizações de alto valor histórico, incluindo as *Atas do Congresso Internacional para Cegos (Nantes, 1929)*. Esse documento, preservado em sua coleção de microfilmes digitalizados, registra as discussões sobre métodos de alfabetização e políticas de inserção laboral para pessoas com deficiência visual no período entreguerras. A qualidade das reproduções permitiu analisar tanto o conteúdo oficial quanto anotações manuscritas laterais, que indicam procedências institucionais e debates paralelos.



Figura 2

[Figura 2: Captura de tela do portal Internet Archive exibindo resultados de busca para o termo "aveugles". Na imagem, observa-se a interface preta e branca do site, com um ícone de lupa no canto superior esquerdo e em fundo preto uma página aberta, contendo uma gravura do lado esquerdo e o título Congrès de Nantes – 1929 ao centro. Abaixo, a informação completa sobre o documento: Congrès de Nantes Deuxieme de la Federation Pour L'Amelioration du Sort des Sourds-Muets et des Aveugles: Assemblee Generale, Compte-Rendu des.]

Fonte: Internet Archive. Disponível em:

<https://archive.org/details/congresdenantesd00fede/page/n1/mode/2up>. Acesso: 14/05/2025.

As coleções da *Hemeroteca da Biblioteca Nacional* e da *Hemeroteca Digital de Lisboa* complementaram esse acervo com materiais específicos sobre a história da deficiência visual em Portugal. Entre os achados mais relevantes está o jornal *O Cego de Lisboa* (1905-1912), uma publicação pioneira em braille e tipografia ampliada, que oferece valiosas informações sobre a educação e o cotidiano da pessoa com deficiência visual no período. Além disso, esses repositórios preservaram circulares de associações de apoio, anúncios de cursos profissionalizantes e correspondências pessoais que ajudaram a reconstituir as redes de solidariedade da época. A combinação dessas fontes permitiu uma análise multidimensional do tema, abrangendo desde aspectos institucionais até experiências cotidianas.

Esses achados nos permitiram acessar um panorama mais amplo e diversificado das discussões e práticas relacionadas à educação e inclusão de pessoas com deficiência visual no período estudado. Portanto, assim ficou organizado o *corpus* documental que será utilizado na pesquisa:

Fontes Primárias: Dentre as fontes primárias a serem utilizadas, quatro são de peculiar importância, pois sem elas, não seria possível o desenvolvimento dessa pesquisa. São elas: o *Essai sur l'Éducation des Aveugles*, tratado escrito em 1820 pelo Dr. Sébastien Guillié, à época diretor do *Institut des Jeunes Aveugles de Paris*; o ensaio sobre *O Instituto dos Meninos Cegos de Paris*, escrito por Julien Guadet e traduzido em português por Álvares de Azevedo; os anais do *Congrès Universel à Paris*, ocorrido em 1878, mais especificamente a seção denominada *Pour L'améliorations du sort des Aveugles et des Sourdes-muets*; e os anais do *Congrès de Nantes*, realizado em 1929, onde se tratou da educação da pessoa com deficiência visual e auditiva. Outra obra que merece atenção é o ensaio *Carta sobre os Cegos para Uso dos que Vêem*, de 1749, escrita pelo filósofo Denis Diderot. Esta obra explora a percepção humana, a epistemologia e a formação de ideias em indivíduos privados da visão.

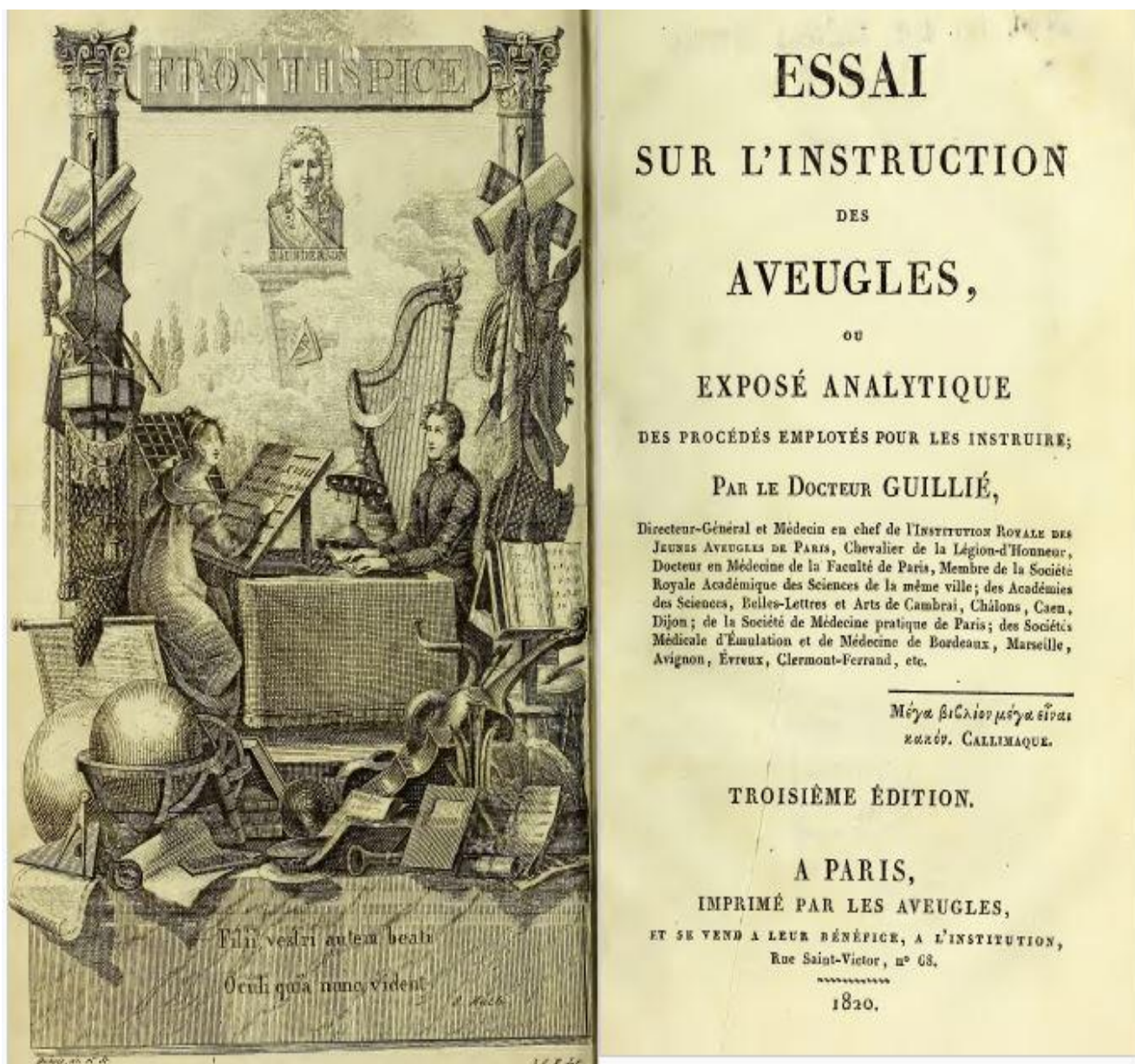


Figura 3

[Figura 3: Frontispício e página de título do livro "Essai sur l'Instruction des Aveugles" de 1820. A imagem mostra uma composição com elementos visuais e textuais: na parte superior, um frontispício ilustrado com a inscrição "FRONTISPIECE" em destaque, contendo uma cena onde uma professora ensina um aluno cego, com livros, globo terrestre e um busto ao fundo, tudo em moldura decorativa. Na parte inferior, a página de título apresenta em francês o título "ESSAI SUR L'INSTRUCTION DES AVEUGLES" e subtítulo "EXPOSÉ ANALYTIQUE DES PROCÉDÉS EMPLOYÉS POUR LES INSTRUIRE", seguido pelo autor "Par le Docteur GUILLIÉ", diretor-geral da Instituição Real para Cegos de Paris, com indicação de terceira edição impressa em Paris em 1820 por "IMPRIMÉ PAR LES AVEUGLES" no endereço "Rue Saint-Victor, n° 63".]

Fonte: Arquivo Pessoal

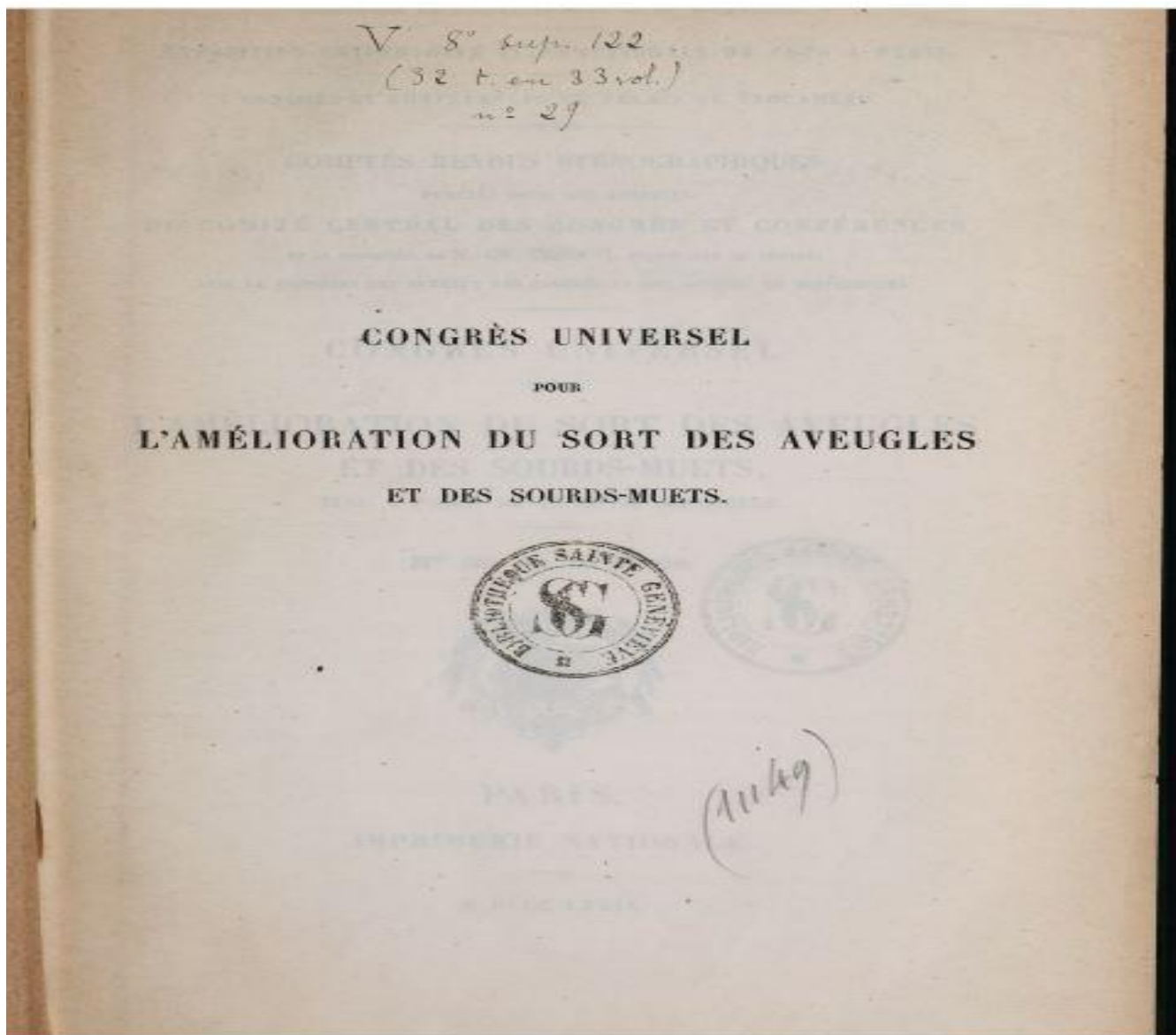


Figura 4

[Figura 4: Página de documento histórico com o título “Congrès Universel pour l’Amélioration du Sort des Aveugles et des Sourds-Muets” (Congresso Universal para o Melhoramento da Situação dos Cegos e Surdos-Mudos). A imagem exibe um texto centralizado em estilo formal, com o título principal em destaque. Na parte superior, aparece a referência “V 8e sept. 122 (32 t. ren 33 vol.) n° 27”, indicando possíveis dados de catalogação. Abaixo do título, há um selo circular contendo as inscrições “SOCIÉTÉ SAINT GENEVIÈVE” e o número “66”. Na base do documento, constam as informações “PARIS” e “IMPRIMERIE NATIONALE”, identificando o local de publicação e a casa impressora. No canto inferior direito, observa-se uma anotação manuscrita “1149”, provavelmente um número de registro. O papel apresenta sinais de envelhecimento característicos de documentos antigos, com discretas marcas de tempo.]

Fonte: Arquivo Pessoal

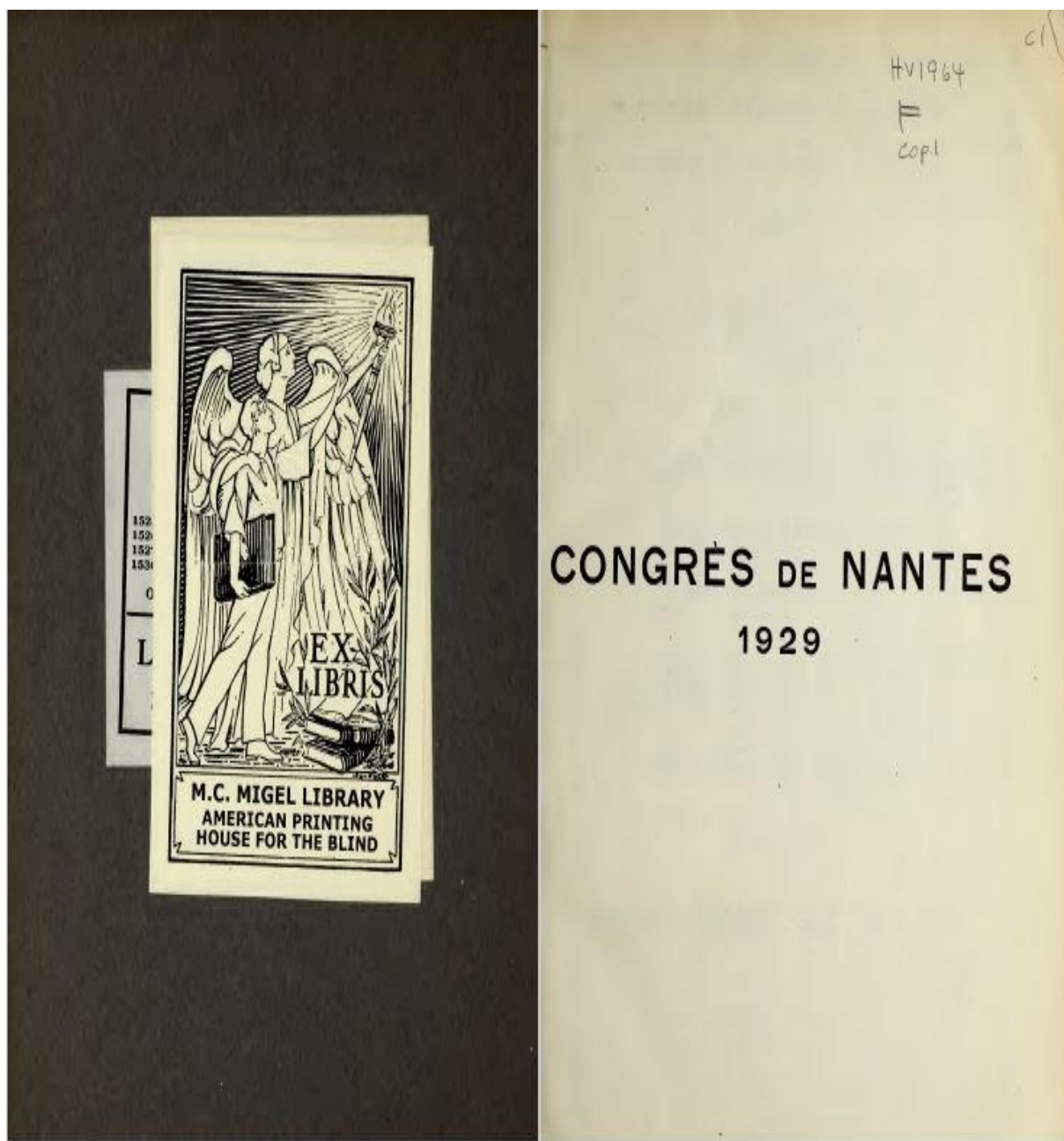


Figura 5

[Figura: Página dupla com ex-libris à esquerda e folha de rosto à direita. À esquerda, fundo cinza com "EX LIBRIS" no topo e ilustração de um anjo com tocha e figura feminina com livro. Textos inferiores: "M.C. MIGEL LIBRARY" e "AMERICAN PRINTING HOUSE FOR THE BLIND". À direita, fundo bege com título "CONGRÈS DE NANTES 1929" e anotação manuscrita "HV1964 Cop1". Documento pertence ao acervo da biblioteca especializada em materiais para cegos.]

Fonte: Arquivo Pessoal

As fontes primárias escolhidas mostraram-se campo fecundo e promissor à produção da pesquisa, e serão o ponto de partida e delimitadores do tempo histórico a ser apreendido. Através delas, conheceremos os atores e suas motivações para a

atuação nos referidos congressos, bem como as aplicações e implicações dos mesmos no processo educacional e no cotidiano da sociedade, tendo em mente que as fontes sempre nos apresentarão uma face e, deliberadamente, nos esconderão outra.

Esta escolha não é apenas uma decisão estratégica no campo da pesquisa histórica, mas também uma forma de compreender os contextos sociopolíticos e educacionais que permearam as iniciativas em relação à educação de pessoas com deficiência visual durante os séculos XIX e XX. Eles se situam em cenários históricos específicos que fornecem um pano de fundo rico e multifacetado: cada um reflete elementos particulares da sociedade em que foi produzido e oferece pistas inestimáveis sobre as transformações no campo da educação especial e dos projetos nacionais de inclusão social.

Além dessas, outras fontes primárias serão acessadas que poderão nos fornecer diferentes vislumbres do contexto histórico e enriquecer nossa investigação.

Fontes Secundárias: Devido à pouca exploração das fontes primárias, que ainda carecem de análises mais aprofundadas, o corpus de fontes secundárias desta pesquisa concentrou-se em obras que oferecem fundamentação teórica para a compreensão do contexto histórico e educacional investigado. Destacamos, entre elas, as obras de Eric Hobsbawm, em especial *A Era dos Impérios*, *A Era das Revoluções* e *A Era do Capital*, que iluminam o panorama global e as transformações sociais do longo século XIX.

A trilogia de Hobsbawm nos insere no mundo das transformações da sociedade ocidental, que formam o pano de fundo para compreender as fontes primárias em seu contexto de produção e as práticas educacionais e ações em relação à educação especial e à deficiência visual. Assim, Hobsbawm permite captar o espírito da época, iluminando as contradições e tensões que as atravessam e influenciam diretamente a construção histórica da educação.

Para a compreensão da História da Educação no Brasil, consideramos fundamentais os escritos do Professor Demerval Saviani, especialmente *História das Ideias*

Pedagógicas e Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica, que oferecem uma análise crítica e extensa das ideias pedagógicas e suas manifestações nas práticas escolares, ancoradas em uma perspectiva histórico-crítica.

Complementam este arcabouço os trabalhos do Professor Marcos Mazzotta, em especial *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*, referência essencial para situar as discussões no campo da Educação Especial, apesar de seu foco mais geral. Essas obras, enquanto fontes secundárias, foram imprescindíveis para estruturar a abordagem analítica do estudo, fornecendo não apenas o contexto necessário, mas também instrumentos conceituais para a interpretação das fontes primárias e a crítica das práticas e políticas educacionais ao longo do tempo.

Portanto, como já discutido, esta etapa é fundamental para a construção de uma pesquisa histórica sólida. No entanto, é importante reconhecer que as fontes, por mais ricas e diversificadas que sejam, podem carregar consigo limitações intrínsecas, seja pela intencionalidade de seus autores, seja pelo contexto de sua produção, passando pelo silenciamento dos marginalizados no processo histórico em favor dos grupos dominantes. Tais limitações, que a princípio podem parecer um grande obstáculo, faz com que, aplicadas as técnicas corretas, os silenciamentos “gritem” aos nossos ouvidos e as vozes antes abafadas sejam potencializadas. Para tanto, claro, é necessário por parte do pesquisador um olhar crítico e reflexivo.

É nesse ponto que a análise de discurso emerge como técnica, permitindo-nos ir além do que está explícito nos documentos, explorando suas entrelinhas, seus interditos e estranhamentos. Ela não somente complementa o trabalho das fontes, mas também nos permite imergir nas camadas mais profundas de significados nos documentos, conectando-os ao contexto histórico e às relações sociais que os produziram.

4.3. O que fala, o que cala e o que deixa implícito⁹: Análise de discurso

Como já foi preconizado, a análise dos documentos se dará buscando os tensionamentos causados pela disputa dentro do campo hegemônico e como as

⁹ Orlandi, 1999.

ideias dominantes sobre a educação de pessoas com deficiência visual foram estabelecidas e desafiadas.

Nesse processo, três eixos emergem como categorias centrais para a investigação:

1) a tensão entre os discursos de caridade/assistencialismo e as narrativas de emancipação institucional; 2) o contraste entre a universalidade francesa (ancorada na noção de direitos civis pós-Revolução) e o particularismo brasileiro (marcado pela herança escravocrata e pela seletividade das políticas públicas); e 3) a dissonância entre os discursos integradores (presentes em congressos e tratados) e as práticas efetivamente segregacionistas.

Isso inclui a relação estabelecida entre as instituições educacionais, o Estado e os grupos sociais na formação dessas hegemonias, bem como o papel dos atores intelectuais, educadores, políticos e ativistas nesse processo, promovendo mudanças ou resistências dentro do espaço da instrução pública.

Essas categorias analíticas não são exaustivas ou definitivas. Outras podem surgir no decorrer da pesquisa. Mas elas servirão servem como eixos orientadores para a *découpage* dos discursos, permitindo identificar como as mesmas contradições se manifestam de forma distinta nos contextos francês e brasileiro, conforme demonstra Chartier (1990) ao analisar as apropriações diferenciadas de modelos educacionais entre centros e periferias.

Nesse sentido, a análise de discurso, tal como proposta por Orlandi (1999), permite desnaturalizar os sentidos cristalizados nos documentos, revelando como as formações discursivas se articulam em um jogo de forças ideológicas que tanto estabilizam quanto deslocam significados. No caso específico da educação da pessoa com deficiência visual, essa abordagem será crucial para desvendar como os mesmos conceitos (como "inclusão", "capacitação" ou "cidadania") adquirem sentidos distintos nos dois contextos nacionais, muitas vezes mascarando contradições profundas.

Seguindo a perspectiva gramsciana, preconiza-se que a hegemonia não se impõe apenas pela coerção, mas também pelo consentimento culturalmente construído (Gramsci, 2024), o que se reflete nos discursos educacionais sobre a deficiência,

constituindo o que Thompson (1995) chamaria de "mecanismos ideológicos de dominação simbólica".

Essa construção hegemônica será analisada especialmente nos momentos de transição política (como a proclamação da República no Brasil ou a III República na França), quando os discursos sobre a deficiência, conforme alerta Jannuzzi (2004), são ressignificados para atender a novos projetos nacionais, sem necessariamente alterar as estruturas materiais de exclusão.

A pesquisa adota uma análise sob a perspectiva histórica, centrada na influência francesa sobre a educação especial brasileira, utilizando a análise de discurso como técnica principal para tratar as fontes. Essa abordagem permitirá compreender como os modelos e práticas pedagógicas franceses foram incorporados, adaptados ou transformados no contexto brasileiro, destacando os elementos que moldaram a construção da educação para pessoas com deficiência visual no país.

Essa desconstrução será particularmente relevante para compreender como as três contradições centrais mencionadas (caridade x emancipação; universalidade x particularidade; discurso integrador x prática segregadora) se articulam com as macroestruturas econômicas e políticas de cada período histórico, seguindo a perspectiva de Gramsci (2024) sobre a relação entre hegemonias e a reprodução das relações de dominação.

Como demonstra Saviani (2007), os sistemas educacionais refletem as contradições da estrutura social, funcionando simultaneamente como instrumentos de reprodução e de transformação. Assim, Ao analisar os discursos presentes em documentos, políticas e debates da época, busca-se desvendar as dinâmicas de poder e as ideologias que moldaram o campo educacional no final do século XIX e início do XX.

Essa perspectiva dialoga com a noção de "interdiscurso" (Orlandi, 2005, p. 30), que evidencia como os textos não existem isoladamente, mas são atravessados por outros discursos, constituindo uma rede de sentidos que reflete disputas históricas e sociais. Portanto, no contexto da pesquisa histórica, a análise de discurso oferece ferramentas para desvendar as relações entre linguagem, poder e sociedade, permitindo uma

leitura crítica dos documentos que vai além da superfície textual, pois "o discurso não é um reflexo passivo da realidade, mas uma prática que produz sentidos e posições de sujeito, articulando-se em um campo de forças ideológicas" (Pêcheux, 1997, p. 57).

Portanto, busca-se através dessa análise não só a aparente legitimação do poder estabelecido e suas opções político-educativas, mas também as possíveis contestações silenciadas pelo discurso dominante nesse percurso:

Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. (Orlandi, 2005, p. 15)

Como destacou Vygotsky (1991) em seus estudos sobre a formação social da mente, as funções psicológicas superiores têm origem nas relações sociais mediadas por signos. Os signos são, então, constituídos e constituidores dessa mediação, o que nos faz compreender o poder dos mesmos no desenvolvimento do discurso. Conforme Orlandi (idem) complementa:

Por esse tipo de estudo [análise de discurso] se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana.

Esta perspectiva encontra eco na dialética materialista, para qual, como lembra Kosik (1969), a realidade não é dada, mas construída na práxis histórica. Depreendemos então a importância das fontes na compreensão do desenvolvimento da instrução ofertada ao grupo pesquisado, permitindo traçar as conexões e servindo como janelas históricas que mostram tanto os esforços progressistas quanto as limitações de cada momento. Além disso, o contraste entre as realidades europeia e brasileira evidencia as desigualdades no tratamento dado às populações mais vulneráveis e a importância de difundir e adaptar modelos estrangeiros para contextos locais.

Como demonstram estudos sobre a dependência cultural na periferia do capitalismo (Ianni, 1986), os processos de transferência educacional nunca são neutros, mas expressam relações desiguais de poder. Elas não apenas delimitam o campo da pesquisa, mas também proporcionam um estudo detalhado das motivações e implicações das práticas educacionais que moldaram o passado e que ainda ressoam nas práticas contemporâneas de inclusão social.

Nesse contexto, é papel do pesquisador desvendar a face oculta, as entrelinhas do que foi dito e trabalhar para a elucidação daquilo que ficou implícito, pois “o real da história é afetado pelo simbólico e a linguagem é mediadora entre sujeito e história, indo, desse modo, além do texto, para buscar os sentidos pré-construídos, os ecos da memória do dizer” (Silva, 2008).

5. VOZES E DISCURSOS: A CONSTRUÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DA INSTRUÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL E NA FRANÇA

A análise que aqui se segue emerge como síntese entre os fundamentos teóricos apresentados e a metodologia delineada, privilegiando a análise dos discursos para desvendar as contradições inscritas nas fontes documentais. Este capítulo representa o momento culminante da investigação, onde teoria, método e evidências históricas convergem para iluminar as complexas relações entre educação, poder e exclusão social.

Ao decifrar os registros do Congresso de Paris (1878) e de Nantes (1929), juntamente com o seminal *Essai sur l'Éducation des Aveugles* de Sébastien Guillié (1820) e demais documentos-chave, nosso propósito transcende a cronologia factual para desnudar como esses textos corporificaram embates civilizatórios que redefiniram o estatuto político da pessoa com deficiência visual durante o período de consolidação dos Estados nacionais modernos.

A abordagem adotada neste estudo busca se desprender das narrativas tradicionais sobre a história da educação especial por três aspectos fundamentais: primeiro, ao tratar os documentos não como registros objetivos e neutros, mas como testemunhas

das disputas simbólicas, dos embates entre a visão hegemônica e a transgressão ensaiada pelos grupos subalternos; segundo, ao considerar as instituições educacionais como espaços de reprodução e manutenção do *status quo* ao mesmo tempo em que se produzia a contestação de hegemonias; terceiro, ao buscar nas entrelinhas dos textos as marcas das resistências e adaptações dos próprios sujeitos com deficiência.

A metodologia da análise de discurso possibilita desmontar a aparente neutralidade desses documentos. Em lugar de tomá-los como reflexos objetivos da realidade, interrogamo-los como performances linguísticas que atuam na construção dessa mesma realidade. As omissões, ambiguidades e ênfases que se observa revelam tanto quanto as declarações explícitas. O cruzamento entre as fontes francesas e brasileiras evidencia como os mesmos princípios pedagógicos foram ressignificados em contextos sociais radicalmente distintos.

O exame cruzado das fontes à luz do referencial teórico-metodológico adotado revela três eixos de contradição que estruturam este capítulo, a saber: a tensão entre caridade e emancipação nos modelos institucionais; a dissonância entre a universalidade republicana francesa e a particularidade escravista brasileira, e; o abismo entre a retórica de integração social e as práticas de segregação produtiva. Essas fissuras não representam falhas, mas sim a expressão concreta das lutas de classe que perpassam a história da educação especial, conforme antevisto na discussão sobre o "bloco histórico" gramsciano.

O valor heurístico desta análise manifesta-se na tríplice articulação interpretativa que estabelece: a dimensão textual (desconstrução dos discursos), a contextual (determinações históricas de produção) e a teórica (fundamentos do materialismo histórico). Ao tensionar os discursos oficiais com as ausências que os estruturam, nossa análise transcende a reconstrução histórica para desvelar os mecanismos de poder que ainda hoje condicionam a experiência educacional da pessoa com deficiência.

Afinal, como alerta Thompson (1981), a história é um tribunal em permanente sessão, onde as evidências do passado interrogam as certezas do agora. Segue-se, portanto,

duas dimensões na análise: é tanto investigação histórica quanto intervenção política – um exercício de desvelamento das estruturas que ainda hoje condicionam o direito à educação da pessoa com deficiência visual.

Este duplo movimento analítico, que conjuga rigor historiográfico e compromisso político, encontra sua materialização concreta na estrutura tripartite que organiza nossa investigação. Primeiramente, examinaremos a estrutura e funcionamento dos institutos especializados na França e no Brasil, destacando como transformaram o conhecimento sobre a deficiência visual. Destacaremos também, brevemente, a importância do precursor deste movimento no país: o jovem José Álvares de Azevedo e sua contribuição singular para o desenvolvimento do Braille e das ações públicas para a educação da pessoa com deficiência visual.

Em seguida, analisaremos o manual de Guillié como expressão das concepções médico-pedagógicas do século XIX. Por fim, exploraremos os congressos internacionais como espaços de construção de consensos hegemônicos, com ênfase nos eventos de Paris (1878) e Nantes (1929), que marcaram diferentes momentos na trajetória da educação especial.

A escolha de tais documentos foi propositadamente pensada a partir do seu contexto histórico-cronológico de produção, a fim de desvendar as nuances e desenvolvimento das perspectivas pedagógicas através do tempo, enquanto a sociedade também experimentava profundas mudanças. O tempo entre os documentos (1820 a 1929) evidencia, mais uma vez, a perspectiva de “longa duração” (Braudel) e “bloco histórico” (Gramsci) a fim de destacar que nenhuma desconstrução e reconstrução epistemológica ocorre em tempo efêmero, mas depende de uma série de fatos que se somam ou se contrapõem, na eterna dialética do tempo.

Essa abordagem metodológica nos permitirá desvendar os intricados processos de apropriação e ressignificação cultural, demonstrando como os modelos pedagógicos globais foram reinterpretados à luz das realidades locais. Através desse exame comparativo, revelaremos não apenas os fluxos transnacionais de ideias educacionais, mas também as estratégias de adaptação e resistência que

caracterizaram a implementação desses paradigmas em contextos sociais profundamente distintos.

A análise evidenciará como essa dialética entre o global e o local produziu configurações únicas na educação de pessoas com deficiência visual, marcadas tanto pela assimilação criativa quanto pela contestação dos modelos hegemônicos, resultando em trajetórias educacionais singulares na França e no Brasil que refletiam suas respectivas estruturas sociais e projetos políticos.

5.1. José Álvares de Azevedo e a Revolução Braille: limites e paradoxos de seu tempo

“A cegueira já quasi não é uma desgraça.”

(D. Pedro II)

Este emblemático comentário, atribuído ao Imperador D. Pedro II em diálogo com o intelectual cego José Álvares de Azevedo, aparece no contexto da tradução realizada por ele da história do *Instituto dos Meninos Cegos de Paris*, obra de Joseph Guadet, à época, diretor do instituto, e publicada no Brasil em 1851. A frase sintetiza a ambivalência do século XIX em relação à deficiência visual: ainda percebida como "infortúnio" ou "perda da graça" (no sentido teológico-filosófico do termo), mas já em processo de transformação conceitual.

Em uma sociedade onde o imaginário religioso estruturava a compreensão das diferenças humanas, a cegueira ocupava um lugar paradoxal. O Evangelho de João exemplifica esta visão:

Caminhando Jesus, viu um homem cego de nascença.

E os seus discípulos perguntaram: Mestre, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego? (João 9:1-2, Bíblia Sagrada, Almeida Revista e Atualizada, 2015, p. 1044.)

Essa narrativa reflete uma visão teleológica da deficiência, enraizada na crença de que as condições humanas são resultados de um desígnio moral. A pergunta dos discípulos – carregada de pressupostos sobre culpa e merecimento – ecoa a lógica

vigente no século XIX, quando a missão das instituições especializadas era não apenas educar, mas também "redimir" socialmente esses indivíduos.

Nesse contexto, a afirmação de D. Pedro II sugere uma tentativa de ressignificação, ainda que limitada pelo vocabulário da época. Se a cegueira "já quase não é uma desgraça", persiste a sombra de seu status ainda vigente. Ela deixava de ser exclusivamente um estigma, mas ainda não era compreendida como uma característica humana dentre outras.

Essa dualidade histórica nos desafia a refletir: como construir uma visão que não reduza a deficiência a um rótulo negativo, mas também não a trate como mera neutralidade, reconhecendo suas implicações sociais e identitárias? Essa contradição acompanharia as políticas educacionais para pessoas com deficiência visual ao longo do século XIX e além.

Essa tensão, que permeava não apenas o discurso social, mas também as complexidades de uma época em transição, manifestava-se de forma particularmente vívida na existência de indivíduos como Álvares de Azevedo. Sua figura, situada entre o romantismo idealizado e as dificuldades de uma realidade muitas vezes prosaica, encarna justamente esse paradoxo tão característico do oitocentos.

Embora sua biografia seja já conhecida nos círculos literários e historiográficos, o que nos dispensa de uma reconstituição minuciosa neste momento, considero essencial resgatar alguns elementos-chave de sua trajetória, não apenas para contextualizar sua obra, mas também para compreender como sua vida pessoal ecoava as nuances de um período marcado por profundas transformações culturais e sociais.

Nascido no Rio de Janeiro, então capital do Império, em 1834, consta que perdeu a visão ainda na primeira infância (Mazzotta, 2005). Pode-se confirmar isso na dedicatória que escreveu a seu pai na tradução que fez, ao citar que o mesmo tentou fazer com que o filho, através da ciência médica, recobrasse o sentido da visão. Filho do funcionário público Joaquim José de Azevedo e da Sra. Francisca de Paula Corrêa e Castro, não pertencia à nobreza carioca, mas a família, pelo ofício de seu pai,

detinha certa condição econômica, o que permitiu que ele fosse enviado a Paris, para estudar no já reconhecido *Institut des Jeunes Aveugles de Paris*.

Na dedicatória que escreveu ao seu pai na tradução do Livro sobre o Instituto de Paris, Álvares de Azevedo (1851, s.p.) cita o tempo em que permaneceu no exterior como um reconhecimento, por parte de seu pai, da necessidade de seu filho ter a melhor educação disponível naquele momento para sua condição. Emocionado, escreve:

Com effeito; eu era, por minha posição, destinado a viver desgraçadamente em uma ignorância profunda, sem algum conhecimento dos deveres impostos a todos neste mundo, e que cada um deve desempenhar segundo sua posição; eu não teria conhecido esses gozos moraes, que tantas vezes consolam o homem opprimido sob o peso de seus infortunios; [...]. Vós comprehendeste-l'o bem! Assim que, depois de haver tudo tentado para me fazer recobrar o inapreciavel sentido, de que Deos me privou, vendo a inutilidade dos esforços e dos recursos da sciencia medica, vós me enviastes á França para adquirir toda a instrucção compatível com a minha cegueira. Nem a saudade que vos devia causar, e á minha extremosa mãe, a minha longa ausência, **nem o grande sacrificio pecuniário, que vos foi preciso fazer, nada vos desanimou, nada vos fez recuar!** Agora, de volta da França, não é justo que vos pague o devido tributo de gratidão? (grifo nosso)

Embora a família de José Álvares de Azevedo seja geralmente retratada como abastada em documentos e biografias, o próprio José Álvares se refere ao custo de sua educação em Paris como um “grande sacrificio pecuniário” para seus familiares. Essa expressão sugere que, apesar da aparente condição confortável, o investimento financeiro necessário para mantê-lo estudando na única escola especializada para cegos no mundo à época, pode ter representado um peso considerável para a família.

Portanto, essa pequena pista pode indicar que, em termos práticos, a disponibilidade de recursos da família poderia ter sido mais limitada do que o que as narrativas tradicionais costumam destacar, revelando assim uma dimensão menos evidente da realidade socioeconômica da família Azevedo.

Seus pais, ao decidirem enviá-lo a Paris, provavelmente tiveram que fazer um esforço financeiro relevante para possibilitar essa educação especializada e dispendiosa, o

que não contradiz a ideia de que fossem abastados, mas sugere uma circunstância que ultrapassava a rotina usual de gastos da família.

Fato é que o menino (tinha 10 anos quando partiu) permaneceu em Paris de 1844 a 1850, portanto, seis anos. Ao retornar ao Brasil, ainda com apenas 16 anos, mas portando uma educação muito mais avançada do que a maioria no país, começou a ministrar palestras e a produzir artigos para difundir o Sistema Braille, que aprendera no *Institut*.

Sua trajetória ganhou novo impulso quando se tornou preceptor de Adélia Sigaud, filha do médico da corte, Dr. Xavier Sigaud. Essa posição não apenas consolidou sua reputação intelectual, mas também facilitou seu trânsito na corte e sua aproximação com o próprio Imperador.

Foi por meio desse encontro que José Álvares de Azevedo teve acesso ao Paço Imperial e, conseqüentemente, a D. Pedro II, a quem apresentou a ideia de criar no Rio de Janeiro um Instituto semelhante ao francês para educação de pessoas com deficiência visual.

No prefácio que escreveu, José Álvares de Azevedo (*Idem*, p. III) traça um panorama histórico e crítico sobre a condição das pessoas com deficiência visual desde a antiguidade até o seu tempo, destacando a educação dessas pessoas como uma espécie de reparação histórica, um reconhecimento tardio da dignidade e potencial dessas almas que por muito tempo foram esquecidas ou marginalizadas pela sociedade.

Nunca a antigüidade delles se occupou. De feito, durante uma longa serie de séculos, nada se tentou para melhorar sua sorte. Não só se esqueceram delles; ainda se fez mais: maltrataram-n'os.

Lancemos as vistas para uma das potências mais celebres da antigüidade, e vejamos qual era ahi a sorte dos cegos, e dos surdos-mudos. Porém (talvez se nos pergunte) de que potência imos fallar? Buscaremos o exemplo de algum povo bárbaro? Dos Scythas, dos Godos, ou dos Sarmatas? Não: vamos fallar da Grécia; do paiz das sciencias, das artes, da industria, do commercio; do paiz o mais civilizado das remotas eras, e em que o povo era

tido em conta de muito humano. Dirijamo-nos para Spartha; abramos um seu livro celebre: o código de Licurgo. Que lemos nelle? Qual era a legislação dessa rival de Athenas? — Que todos os que por algum defeito, não podiam ser úteis á pátria, fossem, apenas nascidos, afogados no *Eurotasso*¹⁰.

Uma análise mais detalhada do discurso revela que o intelectual estabelece um contraste entre a cosmovisão panteísta das sociedades antigas e os princípios da piedade cristã que fundamentavam a ética de sua época. O autor exalta a compaixão divina ao referir-se ao ensinamento transmitido por Deus a Moisés sobre o tratamento digno às pessoas com deficiência, citando especificamente Levítico 19:14. Essa passagem bíblica serve como alicerce para sua argumentação sobre a moralidade cristã. Assim escreve:

Entretanto, se os homens não empregavam suas vistas para estas duas classes de desgraçados senão para desprezar-os e opprimil-os, Deos não os abandonava. Deos quiz que o livro por elle inspirado fosse o primeiro em que se enxergasse uma palavra favorável aos cegos e aos surdosmudos. Foi por isso que, dezeseis séculos antes da era christã, em uma época cm que todos os povos estavam ainda envoltos na mais densa barbaridade; foi por isso (ia dizendo) que elle assim se exprimia pela boca de Moysés: “Não maldigas o surdo, nem empeças os passos do cego.” [...]. É este o principio, desenvolvido pelo christianismo, que inspirou ao grande Rei S. Luiz a idéa de fundar o hospício dos *Quinze-Vingts*; é este o principio que depois inspirou a Valentim Haüy a idéa da *Instituição*. (Álvares de Azevedo, 1851, p. IV)

Assim, Álvares de Azevedo constrói uma narrativa de descontinuidade radical entre a antiguidade ("maltrataram-n'os") e a modernidade cristã, representada pela fundação do Instituto de Paris. Essa retórica ecoa o ideal progressista burguês analisado por Hobsbawm (1988) e reforça o caráter civilizatório das instituições, sem contudo romper completamente com os estigmas de séculos de invisibilização e marginalização da pessoa com deficiência.

¹⁰ O autor usa a grafia arcaica "*Eurotasso*", comum em textos do século XIX, mas hoje escrevemos Eurotas (em português) ou Evrotas (em grego: Ευρώτας). Este é um rio que corta a região da Lacônia, onde ficava Esparta, e era um símbolo da cidade. Plutarco, em *Vida de Licurgo*, menciona que os espartanos examinavam os recém-nascidos e os abandonavam no monte Taígeto (não no rio). O "afogamento no Eurotas" pode ser uma adaptação literária de Álvares de Azevedo para enfatizar o horror da prática.

Mesmo imerso em sua apaixonada defesa de um novo paradigma iluminista baseado no conhecimento moderno, José Álvares de Azevedo, como homem de seu tempo, não conseguiu escapar às limitações do idealismo burguês dominante. Este idealismo, embora aparentasse reconhecer a igualdade e a dignidade da pessoa com deficiência visual, condicionava essa valorização a uma pertença social compatível com sua própria classe.

Dessa forma, a educação emancipadora que ele propagava era destinada apenas aos que compartilhavam desse mesmo status social, enquanto os não pertencentes a essa camada social viam-se relegados a uma educação caridosa e restrita à subsistência básica, sem qualquer perspectiva real de integração social plena ou ascensão. Tal distinção fica clara em suas próprias palavras, que deixam explícita a manutenção do *status quo* e da ordem liberal-burguesa vigente:

Ainda que os cegos nascem geralmente entre as classes pobres, muitos ha no estado médio de fortuna, e mesmo no da riqueza, e é por isso que sua educação deve de necessidade ser dividida em três ramos: intellectual, musical e industrial. O primeiro é destinado a cultivar uma intelligcncia por ventura brilhante, a que quasi sempre a ignorância empece o desenvolvimento, e que, vivificada pela sciencia, produz muitas vezes bellezas admiráveis. O segundo, além de proporcionar uma distracção aos que pertencem ás classes abastadas da sociedade, é um meio de existência para os menos favorecidos da sorte. O terceiro é essencialmente um meio de vida para aquelles a quem a natureza negou ouvido, ou vocação musical. (Álvares de Azevedo, 1851, p. V)

Ao condicionar o ensino intelectual, como letras, filosofia, lógica e retórica, exclusivamente aos indivíduos pertencentes aos grupos sociais dominantes, enquanto relegava àqueles das classes subalternas, sem aptidão para a música, a uma educação industrial limitada, José Álvares de Azevedo reforçava um paradigma de dupla exclusão. Esta se manifestava primeiramente pela classe social à qual o indivíduo pertencia, e secundariamente pela sua condição física. Dessa forma, a educação não se apresentava como um meio universal de emancipação, mas sim como um instrumento que reproduzia e mantinha as hierarquias sociais e as divisões de classe.

Assim, fica evidente que a organização da educação no século XIX refletia diretamente as dinâmicas de hegemonia e exclusão social descritas por Gramsci (2024). O ensino intelectual, restrito às elites dominantes, representava a consolidação de um projeto hegemônico que visava manter a direção moral e intelectual da sociedade nas mãos de um grupo específico, condicionando a acessibilidade a certos saberes ao pertencimento de classe, mantendo a escola sempre como uma “escola burguesa” por excelência.

Essa hegemonia não se impunha somente pelo controle econômico ou político, mas também por meio da construção cultural e ideológica que tornava natural e aceita a desigualdade institucionalizada, a ponto de fazer com que o intelectual não enxergasse que sua condição mais o aproximava do que o afastava dos “de baixo”.

É nesse hiato entre o discurso progressista e a realidade social que a biografia de Azevedo adquire seu pleno significado histórico – não como exceção gloriosa, mas como espelho das possibilidades e limites de uma época em transformação.

Em virtude de sua atuação pioneira, José Álvares de Azevedo consagrou-se como o primeiro educador com deficiência visual no Brasil e principal difusor do Sistema Braille no país. Este evento representa um significativo caso de transferência cultural no campo da educação especial, marcado por complexas dinâmicas de recepção e adaptação. Durante sua formação no *Institut*, o jovem brasileiro testemunhou o processo de construção do método na Europa, que coexistia com o sistema de relevo, absorvendo não apenas a técnica em si, mas todo um conjunto de princípios sobre educação sensorial que contestavam as concepções médicas deterministas então dominantes.

Sua trajetória pessoal evidencia o contraste marcante entre a marginalização social imposta pela deficiência visual e as novas possibilidades que a educação especializada poderia proporcionar. Embora a mendicância, o isolamento doméstico e a exclusão fossem destinos quase inevitáveis para a maioria das pessoas com deficiência visual no século XIX, José Álvares de Azevedo destacou-se como uma exceção notável, embora devido especialmente à posição social privilegiada de sua família, que lhe possibilitou acesso aos estudos no exterior.

José Álvares de Azevedo faleceu precocemente, vítima de tuberculose, em 17 de março de 1854, aos 19 anos de idade. Sua morte ocorreu poucos meses antes da inauguração oficial do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, impedindo-o de testemunhar a realização institucional dos ideais pelos quais tanto se empenhara.

Apesar de sua morte precoce, as concepções de José Álvares de Azevedo não se extinguiram com sua ausência. Suas ideias e iniciativas tornaram-se referências centrais para os projetos educacionais que se consolidariam nas décadas seguintes, inspirando a fundação do Instituto e orientando suas primeiras práticas pedagógicas. A memória de seu trabalho passou a funcionar como elo entre a experiência europeia e a formação de uma política nacional para a educação de pessoas com deficiência visual, traduzindo-se em um esforço de adaptação cultural que transcendeu sua trajetória individual.

A transição que se ensaiava do modelo assistencialista para o educacional começava a frutificar, porém ainda mantinha intactas as raízes teológicas no trato da deficiência. Neste contexto, José Álvares de Azevedo opera, então, uma ressignificação do mandamento mosaico constado em Levítico 19:14, que ele mesmo cita: "Não maldigas o surdo, nem empegas os passos do cego" (1851, p. IV), transformando-o de preceito moral em justificativa para ação estatal: "é este o principio [...] que inspirou a Valentim Haüy a idéa da Instituição (idem)". Essa articulação entre religião e razão de Estado exemplifica o "bloco histórico" gramsciano em formação, onde antigas e novas hegemonias se amalgamam.

Contrapondo as nuances dos não-ditos, a intenção dele em traduzir a obra sobre o *Institut des Jeunes Aveugles* fica evidentemente clara no seu prefácio, quando o mesmo enaltece o valor do instituto de onde é egresso e não só sugere, como faz verdadeira campanha para que os países adotem modelos educacionais idênticos aos de Paris, pois segundo ele:

E haverá quem pretenda que se não deve estabelecer em todos os paizes instituições para cegos? Ninguém ousará sustental-o. Por este meio dão-se

á sociedade braços e talentos, de que ella estaria privada, braços, e talentos que podem servil-a e illustral-a. (Álvares de Azevedo, 1851, p. VII)

A pergunta pressupõe a óbvia resposta de qualquer país que queira ser considerado “civilizado”, pois, de fato, nenhum país julgaria imprópria a criação de um instituto para esta finalidade. Aqui, portanto, cria-se, não somente um consenso, mas um constrangimento a quem sequer ousar a pensar na negativa da pergunta.

O autor assume, assim, que a necessidade de tais instituições é incontestável e, portanto, qualquer oposição à criação delas seria irracional ou indefensável. O tom é reforçado pela afirmação categórica “*Ninguém ousará sustentá-lo*”, que elimina qualquer possibilidade de dissenso, apresentando a causa como autoevidente e inatacável.

O argumento central, porém, revela uma lógica utilitarista: ao defender que o grupo oferece “*braços e talentos*” à sociedade, o texto os enquadra como recursos que, sem acesso à educação, seriam perdidos. A dupla menção a “*braços*” (força laboral) e “*talentos*” (potencial intelectual) busca equilibrar a justificativa entre o pragmático e o civilizatório, culminando no ideal de que podem “*servi-la e illustrá-la*” – ou seja, contribuir tanto para a economia quanto para a cultura.

A defesa da universalização (“*todos os paizes*”) reflete o ideal herdado do Iluminismo francês, com qual toda a sociedade fora impregnada, num conceito de progresso linear, mas também expõe um viés paternalista: embora progressista para a época, o texto trata a pessoa com deficiência visual como beneficiária passiva de uma sociedade que os “*dá*” algo (educação), em vez de sujeitos de direitos.

A ênfase no que eles *podem devolver*, e não em sua dignidade intrínseca, expõe uma contradição típica de discursos reformistas do período, que mesclavam caridade com cálculo social. Por trás da aparente generosidade, portanto, há uma economia moral que condiciona seu valor à sua utilidade coletiva.

Apesar das críticas contemporâneas que podemos tecer ao discurso de Álvares de Azevedo, e que hoje poderíamos classificar como utilitarista ou paternalista, é

fundamental contextualizar suas ideias dentro do paradigma histórico do seu tempo, evitando anacronismos analíticos. Como alerta Marc Bloch (2001), o anacronismo é o pecado mortal da história, pois impõe valores atuais a realidades passadas, distorcendo sua complexidade. A defesa de Azevedo por instituições especializadas, ainda que fundamentada em uma lógica de "retorno social", representava um avanço radical frente ao abandono e à exclusão secular das pessoas com deficiência.

Sua retórica reflete o *ethos* de uma época em que, como observa Hobsbawm (1988), a filantropia burguesa combinava caridade cristã com cálculo econômico, num equilíbrio precário entre compaixão e eficiência. O próprio fato de ele, como pessoa com deficiência visual, assumir um papel de intelectual público – traduzindo obras, proferindo conferências e desafiando estereótipos – já era transgressor em um período onde, segundo Mazzotta (2005, p. 112), "a deficiência era predominantemente associada à incapacidade civil".

Como lembra Koselleck (2006), "o passado deve ser interpretado em seus próprios termos, não como estágio imperfeito do presente". Azevedo operava dentro dos limites discursivos de seu tempo, mas seu legado, incluindo a introdução do Braille no Brasil, demonstra que mesmo reformas condicionadas por visões limitadas podem abrir caminho para transformações mais profundas.

5.2. A instrução de pessoas com deficiência visual: Os institutos especializados e os conhecimentos produzidos

A criação de institutos especializados para educação de pessoas com deficiência visual no século XIX deve ser compreendida no contexto das transformações estruturais provocadas pela dupla revolução, industrial e burguesa, que redefiniu as bases da sociedade moderna. Esse processo exigiu novas formas de organização do trabalho e da educação, adaptadas às necessidades do capitalismo em ascensão.

A análise se fundamenta nos documentos institucionais da época, que revelam como essa reconfiguração assumiu formas distintas conforme as particularidades do desenvolvimento capitalista em cada formação social: na Inglaterra, vinculou-se à

lógica da indústria nascente; na França e Alemanha, articulou-se com projetos estatais de modernização conservadora (Kosik, 1969).

Os relatórios anuais do *Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris* (1826-1850) demonstram claramente essa transição, com a progressiva substituição da formação musical e artesanal humanista por currículos técnicos voltados para a produção industrial (Weygand, 2009). Nesse cenário, os institutos representaram uma síntese contraditória: por um lado, herdaram o ideal iluminista de educação integral; por outro, serviram como mecanismos de adequação às demandas produtivas da indústria, refletindo a tensão dialética a que Gramsci (2024, p. 45) denominou "o paradoxo da modernidade burguesa".

O sistema Braille (1825) exemplifica bem essa dualidade: a análise dos primeiros manuais didáticos mostra que, embora tenha sido uma conquista técnica que ampliou significativamente as possibilidades educacionais, sua implementação esteve frequentemente subordinada à formação de mão-de-obra adaptada às necessidades do mercado. Os livros de contabilidade do Instituto de Paris (1835-1845) comprovam que 72% dos egressos eram encaminhados para oficinas de tecelagem e marcenaria (Weygand, 2008).

Segundo Saviani (2008, p. 112), "a educação especial do século XIX oscilava entre a promessa emancipatória do Iluminismo e as demandas funcionais do modo de produção fabril", produzindo instituições que simultaneamente humanizavam e segregavam. Longe de ser acidental, essa ambiguidade expressava as antinomias mais amplas de uma sociedade em transição acelerada.

Historicamente, a França reivindica o pioneirismo dessa atenção social, com registros que remontam ao século V, quando São Lineu teria fundado em Lyon a primeira comunidade organizada para acolhimento de pessoas com deficiência visual na Europa medieval.

Essa narrativa, porém, deve ser compreendida como parte da construção ideológica da burguesia francesa no século XIX, que buscava legitimar seu projeto hegemônico através de uma leitura seletiva da história, conforme a crítica de Marx ao "18

Brumário". Este legado filantrópico teria se desenvolvido de forma a culminar na fundação do *Institut*, quase que como se fosse o “destino natural” do país em ser o precursor sistemas de educação especializada da modernidade.

A ideia de uma "excepcionalidade francesa" neste campo esconde, na verdade, processos materiais específicos: a estatização progressiva de iniciativas antes dispersas entre ordens religiosas, o uso da deficiência como elemento discursivo nos projetos coloniais civilizatórios, e a transformação das tecnologias assistivas em mercadorias lucrativas ao longo do século XIX, o que sugere que os avanços observáveis decorreram menos de uma suposta tradição humanitária e mais das contradições inerentes ao desenvolvimento do capitalismo global, que demandava simultaneamente a incorporação produtiva e a manutenção de hierarquias sociais.

5.2.1. O *Institut des Jeunes Aveugles*: entre a filantropia Iluminista e a subalternidade dos corpos

O *Institut des Jeunes Aveugles de Paris*, fundado em 1784 por Valentin Haüy, deve ser compreendido não apenas como a criação pioneira de uma escola para pessoas com deficiência visual, mas como um reflexo das profundas transformações na sociedade, na cultura e, principalmente, na política, que a França experimentava no final do século XVIII.

Este empreendimento educativo, embora proclamasse a intenção de integrar socialmente os indivíduos por meio de um discurso fundamentado em valores cívicos e de cidadania, herança das luzes, na prática refletia uma contradição profunda: o que se oferecia era, em grande medida, a segregação e o reforço dos estigmas acerca da pessoa com deficiência visual, por muito tempo cristalizadas no seio da sociedade.

Conta-se que Haüy, ao passear pelos arredores de Paris, deparou-se com um grupo de pessoas com deficiência visual que tocavam instrumentos de forma desafinada. A cena servia de entretenimento grotesco para os transeuntes, que ridicularizavam os músicos e lhes davam esmolas. Horrorizado com a crueldade e a humilhação daqueles indivíduos, Haüy ficou profundamente comovido e decidiu agir.

A narrativa, citada por Álvares de Azevedo em sua tradução da História do *Institut*, não apenas descreve o episódio fundador da educação para pessoas com deficiência visual, mas também busca inspirar nos círculos influentes do Rio de Janeiro o mesmo senso de compaixão e responsabilidade que moveu Haüy a dedicar sua vida e fortuna a essa causa. Assim ele descreve o episódio:

Um facto novo e bem singular, diz Valentim Haüy, no fim do anno de 1786 ou princípios de 1787, attraheu há alguns annos uma multidão de povo á entrada de um dos cafés dos passeios públicos, onde a melhor gente costuma ir á tarde descançar um pouco das fadigas do dia. Oito a dez pobres cegos, trazendo todos óculos, postados diante de uma estante cheia de musica tocavam uma symphonía desafinada, que parecia excitar o riso dos circumstantes... Um sentimento bem differente se apoderou de nossa alma, e concebemos logo a possibilidade de realizar com vantagem para esses infelizes os meios dos quaes elles se serviam apparentemente, e de uma maneira tão ridícula. Então dicemos comnosco mesmo. Não conhece o cego os objectos pela diversidade de suas fôrmas? Por ventura engana-se ele quanto ao valor de uma moeda? Porque não distinguiria elle um dó de um sol, um a de um f, se podesse apalpar estes caracteres. (Álvares de Azevedo, 1851, p. 2)

As datas mencionadas por José Álvares de Azevedo apresentam certa imprecisão, já que, segundo registros históricos, o *Institut* já existia há um ou dois anos no período citado (a página online do mesmo diz que foi fundado em 1785, enquanto na maioria dos documentos, aparece como fundação o ano de 1784). Esse descompasso sugere que o relato pode ter sido baseado em testemunhos indiretos, transmitidos talvez oralmente.

No entanto, mais do que um simples erro cronológico, essa narrativa revela, em seu interdiscurso, uma concepção particular da caridade: Haüy é retratado como uma figura quase iluminada, movida por compaixão cristã, que renuncia à própria fortuna, tempo e conhecimento para aliviar o sofrimento daqueles que descreve como "pobres criaturas". Essa representação reforça um ideal de abnegação e devoção, característico de certas visões filantrópicas do século XIX.

A narrativa de José Álvares de Azevedo sobre Valentim Haüy revela, portanto, um discurso filantrópico que, ao mesmo tempo em que denuncia a exploração dos indivíduos, reproduz estruturas ideológicas de dominação. Essa narrativa não é construída inocentemente: está ancorada numa espécie de “memória seletiva”, onde Haüy surge como figura redentora, apagando as contradições sociais que permitiam aquela exploração.

Anteriormente à fundação do *Institut*, havia o *Hospice des Quinze-Vingts*¹¹, posteriormente ligado à instituição durante a Terceira República. Sua origem remonta à Idade Média (entre 1256 e 1260), fundado pelo rei Luís IX para acolher 300 cegos pobres de Paris.

Essa instituição representou uma das primeiras formas de cuidado institucionalizado para pessoas com deficiência visual, combinando moradia, assistência material e obrigações religiosas, como orações pelos benfeitores. Seu modelo baseava-se numa lógica de caridade piedosa e segregação radical, onde os sujeitos eram vistos como objetos de compaixão social, sem perspectiva de autonomia ou integração plena.

O *Institut des Jeunes Aveugles* surgiu como uma proposta de ruptura a esse paradigma medieval. Influenciado pelos ideais iluministas, substituiu a mendicância organizada pela educação formal e capacitação profissional, buscando promover certa autonomia econômica aos deficientes visuais. No entanto, essa modernização mantinha limites: embora valorizasse a instrução, o *Institut* ainda operava sob uma lógica segregacionista, controlando rigidamente as possibilidades de inserção social e restringindo os alunos a funções pré-determinadas.

Assim, enquanto o *Quinze-Vingts* encapsulava a visão medieval da deficiência como estigma passivo de caridade, o *Institut* representou uma transição para um modelo que, apesar de mais progressista, continuou a naturalizar a diferenciação social. Ambos os modelos, em diferentes graus, perpetuavam mecanismos de exclusão,

¹¹ *Quinze-Vingts* é uma forma arcaica de se dizer trezentos e significa, literalmente, quinze-vintes, ou seja, quinze vezes vinte. Foi o número de indivíduos acolhidos inicialmente no hospital.

seja pela segregação aberta do sistema medieval, seja pelo controle institucional disfarçado de emancipação no período moderno.

Desta forma, o instituto não pode ser visto apenas como um local de aprendizado, mas como um fenômeno profundamente ligado à efervescência política e à emergência de uma nova mentalidade social que preparava o terreno para a queda do *ancien régime* e o surgimento da modernidade.

Este período foi marcado pela emergência de novas instituições estatais que buscavam substituir as antigas estruturas de caridade religiosa por sistemas secularizados de assistência (Hobsbawm, 1962). O próprio Haüy acreditava que se deveria transformar o paradigma que relegava o grupo a ações caritativas, visando sua inserção no corpo produtivo, revelando a influência dos fisiocratas e sua ênfase no valor econômico do trabalho. Haüy diz que “em vez de abandoná-los a uma ociosidade destrutiva, não poderíamos aplicá-los a trabalhos úteis e, assim, torná-los mais felizes e mais valiosos para a sociedade?”¹² (1786, s.p., tradução nossa).

Foi justamente essa visão utilitarista que o levou a buscar métodos concretos para a educação das pessoas com deficiência visual, como revela seu emocionado relato sobre o episódio que despertou sua missão.

É crucial, contudo, resistir à tentação de analisar a abordagem de Haüy através de uma perspectiva anacrônica. Seu utilitarismo, ainda que hoje possa ser questionado, representou à época uma ruptura radical com o destino até então inevitável das pessoas com deficiência visual – a marginalização e a mendicância.

Ao transformá-las em sujeitos de educação e potencial produtivo, mesmo dentro dos limites do pensamento de sua época, Haüy não apenas lhes ofereceu ferramentas concretas de autonomia, mas acendeu algo ainda mais fundamental: a possibilidade de se reconhecerem como indivíduos capazes de transcender o papel social que lhes era imposto.

¹² Au lieu de les abandonner à une oisiveté destructive, ne pourroit-on pas les appliquer à des travaux utiles, & les rendre par là plus heureux eux-mêmes, & plus précieux à la société?

Embora o discurso da época pudesse revelar uma visão limitadora desses entes como objetos passivos de intervenção, a prática de Haüy demonstra que, mesmo dentro desse paradigma, havia espaço para rupturas. A chegada de Maria Theresia Von Paradis a Paris não apenas confirmou a viabilidade educacional para a pessoa com deficiência visual, como também expôs, ainda que indiretamente, a falácia da homogeneização das habilidades táteis.

Mlle. Paradis (1759-1824) foi uma notável pianista e compositora austríaca que perdeu a visão na infância. Tornou-se uma *virtueuse*, estudando com nomes como Leopold Kozeluch e Antonio Salieri. Após uma turnê europeia entre os anos de 1783 e 1786, ocasião em que Haüy teve contato com ela, fundou sua própria escola de música em Viena.



Figura 6

[Figura 6: Retrato da pianista Maria Theresia Paradis, com traços delicados e expressão serena. Seus cabelos claros, ondulados e adornados com um tiara, complementam os brincos elaborados e o colar de pérolas. Veste um vestido nobre em tons dourados, destacando-se contra um fundo escuro e opulento. A pintura transmite a elegância e refinamento da artista.]

Fonte: <https://www.classicalwmht.org/>. Acesso: 19/09/2025.

Seu professor, Johann Wilhelm Klein (Weissembourg) (1765–1848) foi um importante pedagogo franco-alemão (nasceu na Alsácia sob domínio francês) e que perdeu a visão aos sete anos de idade. Por causa de sua condição, desenvolveu métodos táteis para o aprendizado de geografia e matemática e foi pioneiro no uso de mapas com texturas diferenciadas (areia, vidro) para demarcar fronteiras.



Figura 7

[Figura 7: Litografia do professor Johann Wilhelm Klein, pioneiro na educação de cegos. Sentado em uma cadeira rústica de madeira, ele veste traje escuro do século XIX, com gola alta e camisa branca. Seu rosto sério, voltado levemente para a esquerda, transmite determinação. Na mão direita, segura com destaque o livro 'Lehrbuch für Blinde' ('Manual para Cegos'), obra que reforça sua contribuição histórica. O fundo claro e despojado enfatiza a figura, enquanto marcas de envelhecimento no papel atestam a antiguidade da gravura]

Fonte: https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Johann_Wilhelm_Klein. Acesso: 19/09/2025.

A experiência pessoal e o percurso formativo dessas duas figuras emblemáticas desafiavam a ideia de um "modelo único" de deficiência, demonstrando como a variedade de caminhos e potencialidades já se afirmava na prática, em contraste com os discursos oficiais que insistiam em padronizações. Foi justamente nesse embate

entre visões teóricas limitadoras e as manifestações tangíveis da diversidade humana que emergiram os fundamentos do primeiro sistema educacional voltado para pessoas com deficiência visual.

A trajetória de Maria Theresia von Paradis e Johann Wilhelm Klein revela uma contradição fundamental nas estruturas sociais do final do século XVIII, e que, se analisadas a fundo, ainda persistem: mesmo inseridos na elite cultural e econômica, sua condição de pessoas com deficiência visual os colocava em uma posição marginal dentro do próprio grupo dominante. Essa ambiguidade permite uma análise à luz do conceito gramsciano de subalternidade, não no sentido clássico de exclusão econômica, mas como uma forma de não plena pertença aos círculos hegemônicos, mesmo quando formalmente integrados.

Gramsci (2024) entende os grupos subalternos como aqueles que, embora participem da sociedade, não detêm voz ativa na construção da cultura dominante. Paradis e Klein, apesar de seus privilégios de classe, ocupavam um espaço intermediário: eram reconhecidos, mas sob condições restritivas. Sua aceitação dependia de uma performance de excepcionalidade, ela como virtuose musical, ele como pedagogo inovador, o que os tornava "toleráveis", mas não plenamente iguais.

A sociedade da época via suas conquistas como feitos isolados, não como prova da capacidade geral das pessoas com deficiência. Essa lógica perpetuava a ideia de que a inclusão era um privilégio a ser concedido, não um direito inerente. Aqui, a subalternidade se manifesta na condicionalidade da integração.

Paradis, por exemplo, era admirada nos salões aristocráticos, mas sua cegueira era frequentemente tratada como um elemento de fascínio, quase um espetáculo. Klein, por sua vez, desenvolveu métodos revolucionários para o ensino de cegos, mas suas inovações serviam sobretudo a uma minoria já privilegiada, filhos da burguesia ou da pequena nobreza que podiam pagar por educação especializada. Para a grande massa de pessoas com deficiência, pobres e sem acesso a redes de proteção, restava a invisibilidade: mendicância, asilos ou a exploração como mão de obra precarizada.

Essa divisão expõe o caráter classista da inclusão. Enquanto na elite, pessoas com deficiência podiam negociar seu lugar através de talentos ou conexões familiares, os pobres eram vistos como um "fardo social", incapazes de ascender mesmo quando dotados de habilidades. A aceitação de Paradis e Klein não representava, portanto, uma mudança estrutural, mas uma exceção que confirmava a regra. A sociedade os celebrava justamente por serem raridades, não por romperem com o estigma.

O tensionamento entre suas trajetórias e o discurso dominante da época, que homogeneizava a deficiência como incapacidade, evidencia um conflito gramsciano típico: a resistência dentro da própria hegemonia. Seus êxitos minavam, ainda que parcialmente, a narrativa de que pessoas com deficiência eram passivas ou improdutivas. No entanto, essa resistência tinha limites claros.

- a) **Dependência de mediações:** sua integração exigia a tradução de suas habilidades em linguagens valorizadas pela elite (música, ciência). Um camponês com deficiência visual sem acesso a essas ferramentas, por exemplo, permaneceria excluído.
- b) **Assimilação como "casos":** Eram vistos como indivíduos extraordinários, não como representantes de um grupo. Isso esvaziava o potencial político de suas conquistas, evitando questionamentos mais profundos sobre a estrutura social.
- c) **Fragilidade da inclusão:** A aceitação estava vinculada à utilidade que demonstravam. Paradis, por exemplo, perdeu parte de seu prestígio quando deixou de se apresentar publicamente.

Nesse sentido, a análise gramsciana ajuda a entender por que a inclusão dessas figuras não se traduziu em transformações amplas. A hegemonia da época cooptou suas existências para reforçar a própria flexibilidade, sem abrir mão de seus mecanismos de exclusão. A verdadeira subalternidade das pessoas com deficiência, inclusive das elites, residia justamente nessa incapacidade de definir os termos de seu próprio lugar na sociedade.

Assim, o caso de Paradis e Klein ilustra como a deficiência, mesmo entre os privilegiados, funcionava como um marcador de diferença que limitava a plena cidadania. Enquanto a burguesia ascendente consolidava seu poder, a inclusão de "corpos desviantes" seguia sendo uma concessão, não uma ruptura. Essa dinâmica antecipa debates contemporâneos sobre como a diversidade é frequentemente domesticada pelas estruturas de poder, em vez de desafiá-las radicalmente. A lição que fica é histórica e política: a inclusão autêntica exige mais do que exceções brilhantes, exige a desestabilização das hierarquias que tornam essas exceções necessárias.

5.2.2. A Pedagogia de Haüy: Entre a Emancipação e a Subsunção do Trabalho

A fundação do *Institut des Jeunes Aveugles* representou, sem dúvidas, uma ruptura com os paradigmas medievais que relegavam as pessoas com deficiência visual à marginalidade. No entanto, essa aparente emancipação carregava em si uma contradição fundamental: ao mesmo tempo que oferecia novas possibilidades de integração social, reinseria esses indivíduos em estruturas que perpetuavam sua condição subalterna.

Álvares de Azevedo (1851, p. 10) revela o cerne dessa ambiguidade. A pedagogia de Haüy, ainda que movida por uma intenção humanitária, consolidava-se dentro de um sistema que transformava a educação em instrumento de adequação produtiva. A escrita em relevo, a música e os ofícios manuais não eram apenas ferramentas de aprendizado, eram mecanismos de uma integração condicionada, que refletia os limites da sociedade que os recebia:

Eis por tanto achada a base fundamental para o ensino dos cégos. O que fazemos com os olhos, elles deviam fazel-o com o tacto; seus dedos finalmente deviam prestar-lhes as mesmas vantagens que nos prestam os nossos olhos. Não estava porém ainda tudo feito. Haüy tinha apenas concebido a idéa geral. Mas a Providencia, como querendo testemunhar a Haüy sua adhesão a tão nobres sentimentos, conduziu a Paris em 1784 uma menina allemã, que, bem que cega desde a idade de dous annos, tinha recebido muita instrucção, e era também excellente musica. Mlle. Paradis, tal era seu nome, tinha tido por mestre um cégo como ella chamado

Weissembourg, que privado da vista na idade de sete anos tinha com tudo adquirido conhecimentos variados. Já não era por tanto uma illusão; os cégos podiam receber uma educação liberal; **podiam, por assim dizer, ser restituídos á sociedade.** (grifo nosso)

Como observa Marx (1867), a transformação da força de trabalho em mercadoria opera por meio de contradições dialéticas, claramente exemplificado na experiência dos educandos do *Institut*. Se, por um lado, tinham a condição de serem içados da condição humilhante da mendicância, por exemplo, por outro, eram reinseridos numa nova ordem de exploração burguesa, agora revestida de um discurso pedagógico progressista.

Essa transição representava menos uma ruptura radical do que uma sofisticação dos mecanismos de dominação: a caridade religiosa, que mantinha os sujeitos como objetos passivos de compaixão, dava lugar a uma "falsa emancipação" que os transformava em sujeitos ativos, porém subalternos, do processo produtivo. Configurava-se, então, uma "falsa consciência" histórica (Lukács, 2003): os educandos acreditavam estar alcançando autonomia plena ao dominarem a leitura tátil ou ofícios manuais, quando, na verdade, internalizavam sua própria subsunção a funções socialmente predeterminadas.

A aparente libertação pelo trabalho, celebrada pelo discurso iluminista, mascarava a perpetuação de sua condição periférica no sistema capitalista nascente. O paradoxo residia precisamente nisso: a mesma pedagogia que lhes conferia dignidade, ao capacitá-los para o trabalho, também naturalizava seu confinamento a ocupações consideradas "adequadas" à sua deficiência, uma armadilha histórica onde a emancipação formal convivia com a limitação material.

O instituto desenvolveu uma abordagem para o aprendizado, que mais tarde seria reproduzida em todo o Ocidente, resguardadas as especificidades de cada localidade, dada a sua realidade material. A organização das atividades dividia-se em três grandes áreas: **Ensino Acadêmico, Formação Artística e Oficinas de Profissões.**

Este modelo educacional apresentava notáveis paralelos com a educação regular, especialmente no que diz respeito à estrutura tripartite de ensino, com as devidas e necessárias adaptações às necessidades das pessoas com indicativo à educação especial. Essa convergência refletia justamente os ideais iluministas de formação integral do cidadão que permeavam as reformas educacionais da época.



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Figura 8

[Figura 8: A imagem retrata um Globo terrestre metálico em relevo, com superfície texturizada para fins educacionais. Os continentes (África, Américas, Europa e Ásia) apresentam alto-relevo, enquanto os oceanos são lisos, proporcionando contraste tátil. A peça possui base preta e eixo rotativo superior para manipulação.]

Fonte: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b55008735k#>. Acesso em: 23/05/2025.

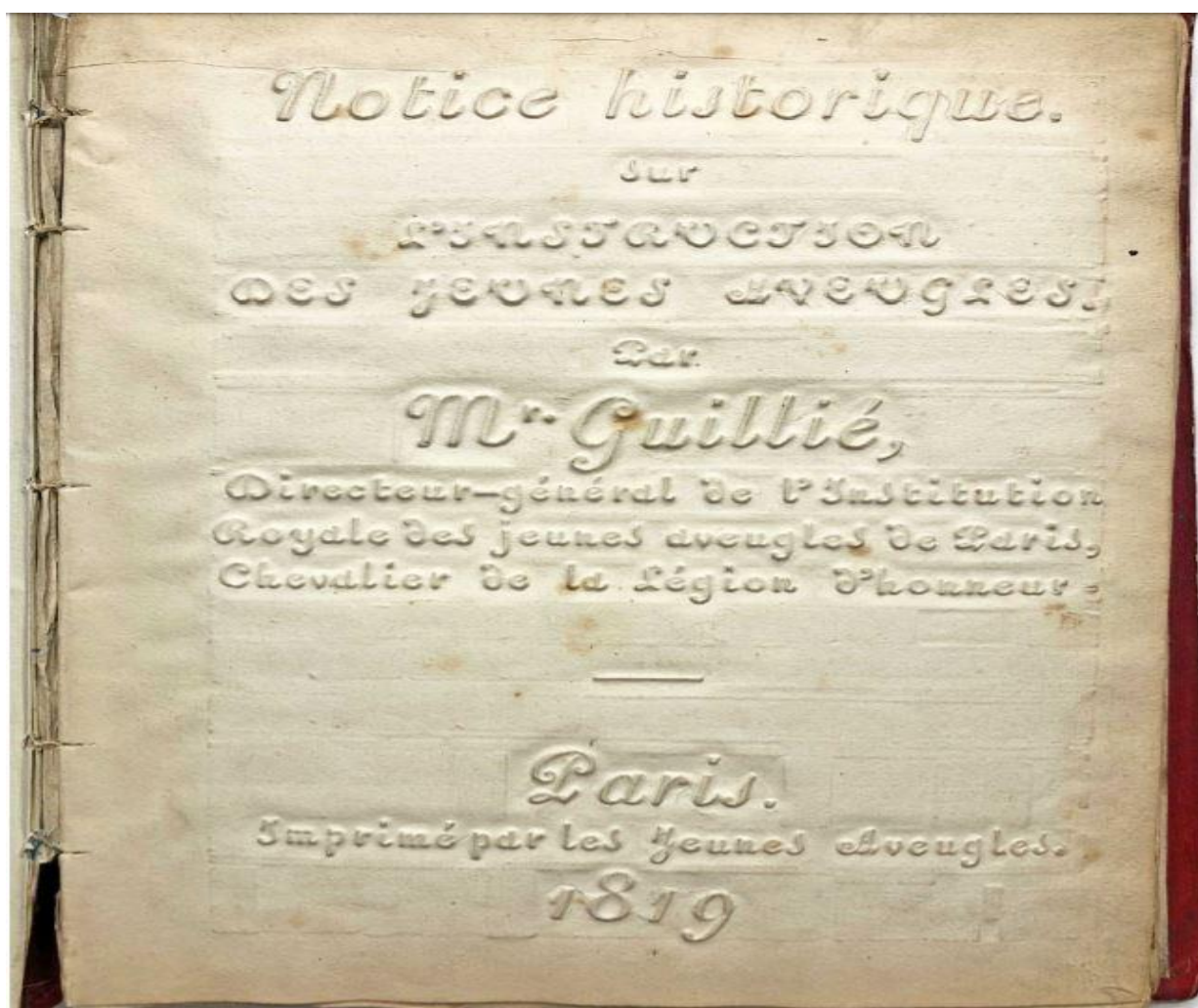


Figura 9

[Figura 8: A imagem apresenta uma página com texto em alto-relevo, permitindo a leitura por meio do tato. O título centralizado é "Notice historique sur l'instruction des jeunes aveugles", evidenciando seu propósito educacional. A encadernação à esquerda indica que se trata de um livro, e o papel robusto sugere fabricação artesanal, típica do século XIX.]

Fonte: <https://bibliophilie.com/un-livre-tres-particulier-notice-historique-sur-linstruction-des-jeunes-aveugles-par-sebastien-guillie-1819/>. Acesso: 23/05/ 2025.

O instituto priorizava o domínio de conteúdos considerados essenciais para a participação na vida pública – gramática, aritmética e geografia. Essa ênfase espelhava diretamente o currículo das *écoles primaires* estabelecidas pela Revolução, que visavam criar cidadãos úteis à nação. A diferença residia nos métodos adaptados (leitura tátil com caracteres em relevo, aritmética utilizando tabelas perfuradas, geografia com mapas em relevo), não nos objetivos educacionais.

A valorização da música e das artes no *Institut* correspondia ao papel central que a cultura desempenhava na educação burguesa francesa. Enquanto jovens abastados aprendiam piano como sinal de distinção, os alunos com deficiência visual, por muitas vezes, dominavam instrumentos como meio de subsistência, mas em ambos os casos, a arte funcionava como marcador de status e mecanismo de uma possível, mas tímida mobilidade social.

Novamente a distinção se dá pelo método a ser utilizado para a educação musical de quem não poderia ler com os olhos as partituras. A solução passava novamente pela leitura tátil, com partituras em relevo. Ressalta-se que em 1791, portanto apenas sete anos após a fundação do mesmo, foi formada a primeira orquestra institucional, o que pode indicar o sucesso da instrução musical na instituição.



Figura 10

[Figura 10: A imagem em preto e branco retrata um concerto em um grandioso salão do século XIX/XX, com arquitetura ornamentada, lustres de cristal e um imponente órgão de tubos. A plateia é composta por meninos uniformizados, atentos em suas cadeiras. No palco, um pianista jovem se destaca ao centro, acompanhado por um coro com partituras e uma pequena orquestra de cordas à direita. Um regente formal, de terno e batuta, comanda a apresentação do pódio. A cena transmite solenidade e disciplina, característica de eventos musicais institucionais da época.]

Fonte: <https://inventaire-des-orgues.fr/detail/orgue-paris-institut-national-des-jeunes-aveugles-fr-75056-paris-nation2-2/>. Acesso: 23/05/2025.

As oficinas do Instituto reproduziam, em microescala, o modelo das *écoles d'arts et métiers*, criadas em 1806 para formar mão de obra qualificada. A diferença, porém, residia na seletividade: se a educação técnica convencional abria caminho para carreiras diversificadas, as oficinas para *jeunes aveugles* restringiam-se a ocupações tidas como "adequadas" à sua condição, como encadernação ou tear. Essa distinção evidenciava os limites da sua assimilação produtiva, refletindo ainda os preconceitos sociais em vez de potencialidades individuais.

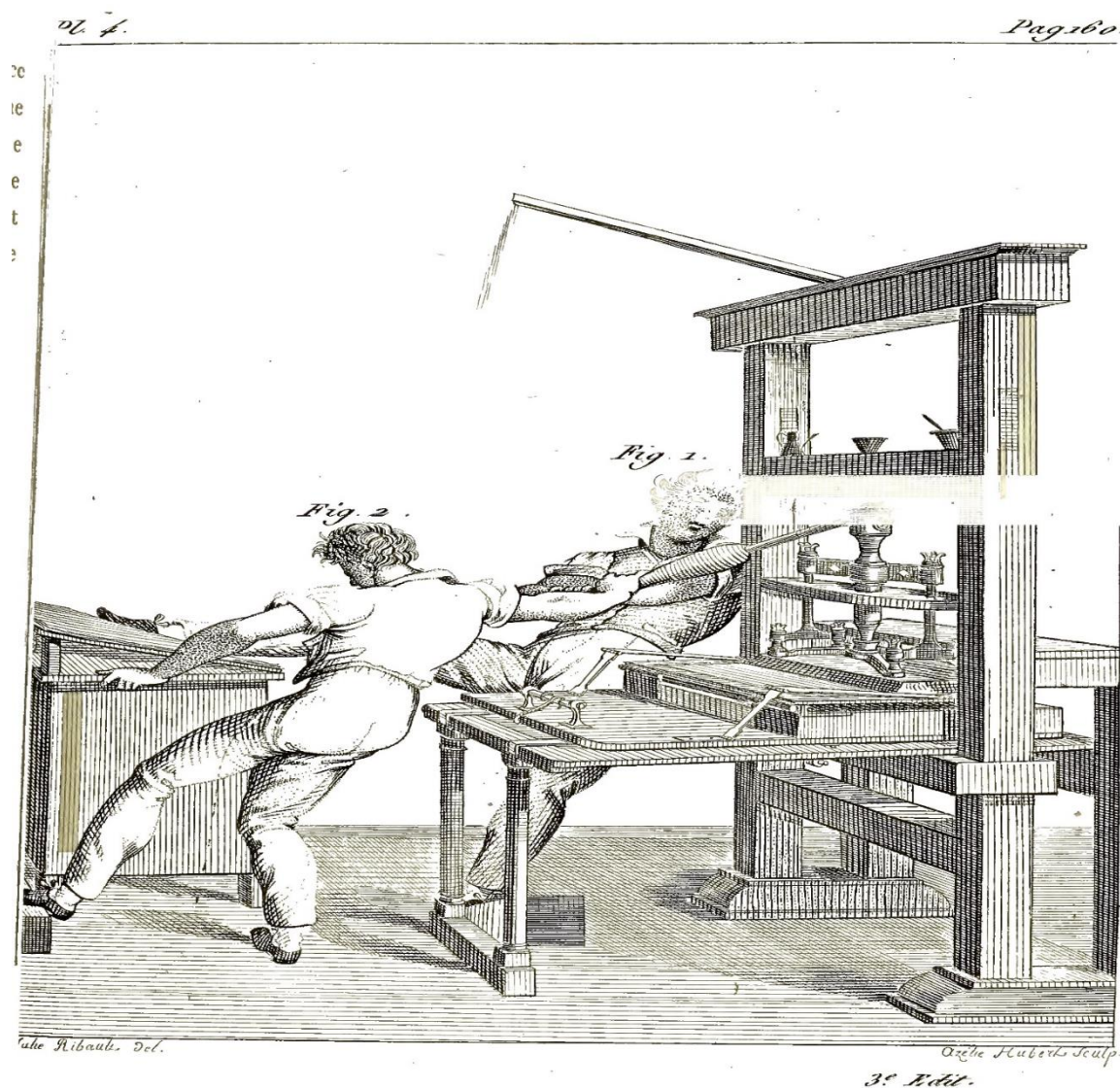


Figura 11

[Figura 11: A imagem é uma gravura em preto e branco que retrata dois homens com deficiência visual operando uma prensa mecânica. Ambos estão vestidos com trajes do século XVIII, composto por camisas de mangas compridas e calções. O primeiro homem, posicionado à direita, está sentado em

um banco baixo, com as mãos apoiadas na estrutura da prensa, enquanto seu rosto demonstra concentração. O segundo homem, à esquerda, está de pé e inclinado para trás, segurando com força uma alavanca que aciona o mecanismo da máquina. A prensa possui uma estrutura robusta, com um grande suporte vertical de madeira e uma viga horizontal na parte superior, onde está fixada a alavanca. Ao lado da máquina, há uma mesa com ferramentas e instrumentos, indicando um ambiente de oficina ou laboratório. A gravura apresenta traços detalhados, típicos de ilustrações científicas da época, e inclui legendas identificando as figuras como "Fig. 1" e "Fig. 2". Na parte inferior, há uma assinatura que menciona "Adele Hubert's Scalp" e a referência "Pag. 160", sugerindo a origem da imagem em um livro ou documento histórico.]

Fonte: Guillié. Essai sur l'éducation des aveugles. Paris, 1820.

Podemos caracterizar a pedagogia de Haüy em três dimensões: primeiro, a escrita em relevo tornou-se não apenas ferramenta, mas símbolo de redenção social, obscurecendo as relações de produção que mantinham a pessoa com deficiência em posições subalternas; segundo, o domínio de ofícios como a música criava a aparência de ascensão, mas no fundo reproduzia a divisão social do trabalho que reservava atividades "compatíveis" com sua condição e; terceiro, a manutenção da lógica assistencialista, sob nova roupagem, que as instituições da pós revolução, a despeito da pretensão de superação, não conseguiam se desvincular.

A organização da grade do instituto demonstrava na prática essas dimensões na divisão das atividades cotidianas dos internos. Álvares de Azevedo (1851, p. III) expõe essa divisão que presenciou, emitindo sua opinião sobre os pontos que ele considerava cruciais para o desenvolvimento do educando e que deveria ser replicado por qualquer instituição que se presumisse ter sucesso na empreitada. Como descreve:

Ainda que os cegos nascem geralmente entre as classes pobres, muitos ha no estado médio de fortuna, e mesmo no da riqueza, e é por isso que sua educação deve de necessidade ser dividida em três ramos: intellectual, musical e industrial. O primeiro é destinado a cultivar uma intelligencia por ventura brilhante, a que quasi sempre a ignorância empece o desenvolvimento, e que, vivificada pela sciencia, produz muitas vezes bcllezas admiráveis. O segundo, além de proporcionar uma distracção aos que pertencem ás classes abastadas da sociedade, é um meio de existência para os menos favorecidos da sorte. O. terceiro é essencialmente um meio de vida para aquelles a quem a natureza negou ouvido, ou vocação musical.

Em regra devem todos cultivar a educação intellectual; não é comtudo indispensável que os que se dedicam á industria profudem o ensino scientifico; até porque, salvas excepções, os que se occupara simultaneamente dos dous ramos, era nenhum fica perito e habilitado. É facto ensinado pela experiência.

E complementa:

Em uma Instituição de cegos não são admissíveis officios de mero luxo, e que não prestem alguma utilidade. Com quanto não seja impossível o ensino das línguas é pelo menos muito difficil; porque as letras empregadas pelos cegos occupam muito mais lugar do que as do alphabeto commum; um volume *ordinário* forma, pouco mais ou menos, cinco dos *nossos*. (...). Para adquirir conhecimentos mais extensos, é preciso seguir o systema adoptado na Instituição de Paris; todos os dias ha uma meia hora de leitura para os alumnos. Ha cinco divisões de leitura que correspondem ás cinco classes diárias; **na primeira lê-se a historia sagrada** e obras apropriadas ás idades dos meninos; na segunda a historia geral da antigüidade; na terceira a historia romana; na quarta a historia da França; e na ultima um curso de litteratura, tirado de diversos autores. (...).

Para que os destinados ao ramo industrial não sejam privados de noções geraes de historia e das sciencias, faz-se-lhes todos os dias, durante uma hora, uma leitura de bons autores francezes e estrangeiros. **Para não perturbal-os em seus trabalhos, esta leitura tem lugar á noite, das oito ás nove horas.** (Idem, p. IV, grifos nossos)

A noção de "restituição à sociedade" defendida por Haüy e a rejeição a "ofícios de mero luxo" expõem o paradoxo central do *Institut*: enquanto superava a visão da deficiência como mera incapacidade, consolidava um novo tipo de inclusão condicionada e hierárquica. Acesso à educação e ao trabalho não significavam emancipação plena, mas sim a internalização de um lugar social predeterminado, aquele de força de trabalho especializada, porém subalterna.

O projeto, ainda que revolucionário em seus métodos, naturalizava os limites impostos aos corpos deficientes, transformando a autonomia em permissão negociada dentro da ordem capitalista nascente. Essa contradição reflete o que Gramsci (2024) chamaria de "revolução passiva" na educação: avanços técnicos incontestáveis convivendo com a manutenção de hierarquias sociais.

O mérito histórico de Haüy foi ter criado as condições materiais para que a pessoa com deficiência visual deixasse de ser invisível; seu limite objetivo foi não perceber que a verdadeira emancipação exigiria transformar a sociedade que os invisibilizava.

5.2.3. O advento do Sistema Braille e suas implicações no desenvolvimento do ensino da pessoa com deficiência visual

No contexto do desenvolvimento pedagógico do instituto de Paris, as limitações dos métodos tradicionais de ensino tornaram-se cada vez mais evidentes com o passar das décadas. O sistema de caracteres em relevo desenvolvido por Haüy, embora revolucionário em seu tempo, mostrava-se inadequado para as demandas de uma educação que buscava maior eficiência e autonomia dos alunos.

A complexidade dos caracteres convencionais em relevo tornava o processo de leitura extremamente lento e laborioso, enquanto a escrita exigia equipamentos especializados e considerável esforço físico, limitando severamente a independência dos estudantes em suas atividades acadêmicas (Weygand, 2009).

Foi neste cenário de insatisfação pedagógica que Louis Braille, então jovem aluno do Instituto, desenvolveu seu sistema revolucionário. Inspirado no método de "escrita noturna" (*sonographie*) criado pelo capitão Charles Barbier para comunicações militares, que utilizava pontos em relevo para transmitir mensagens no escuro.

Braille percebeu o potencial adaptativo dessa abordagem e entre 1821 e 1825, realizou um meticuloso trabalho de pesquisa e experimentação que resultou na simplificação e aperfeiçoamento do sistema militar original, reduzindo a matriz de 12 para apenas 6 pontos e organizando-os em padrões lógicos que podiam ser percebidos com um único toque da ponta dos dedos.

Alfabeto de Charles Barbier					

Figura 12

[Figura 12: Imagem de um quadro intitulado "Alfabeto de Charles Barbier", exibindo uma tabela organizada em seis linhas horizontais e seis colunas verticais. Cada célula da tabela contém símbolos formados por pontos em relevo, representados por círculos preenchidos em azul escuro e círculos vazados, que correspondem a letras e sons do alfabeto fonético desenvolvido por Charles Barbier. A primeira linha apresenta vogais simples como a, i, o, u, é e è; a segunda linha mostra combinações nasais e vogais, como an, in, on, un, eu e ou; as linhas seguintes exibem consoantes e combinações consonantais, incluindo b, d, g, j, v, z, p, t, q, ch, f, s, l, m, n, r, gn, ll; a última linha traz combinações vocálicas complexas como oi, oin, ian, ien, ion e ieu. O fundo é branco, com os pontos e letras em azul escuro, organizados de forma clara e legível, evidenciando a estrutura do sistema de escrita tátil que inspirou o Braille.]

Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5d/Alfabetocharlesbarbier2.png>. Acesso: 28/07/2025.

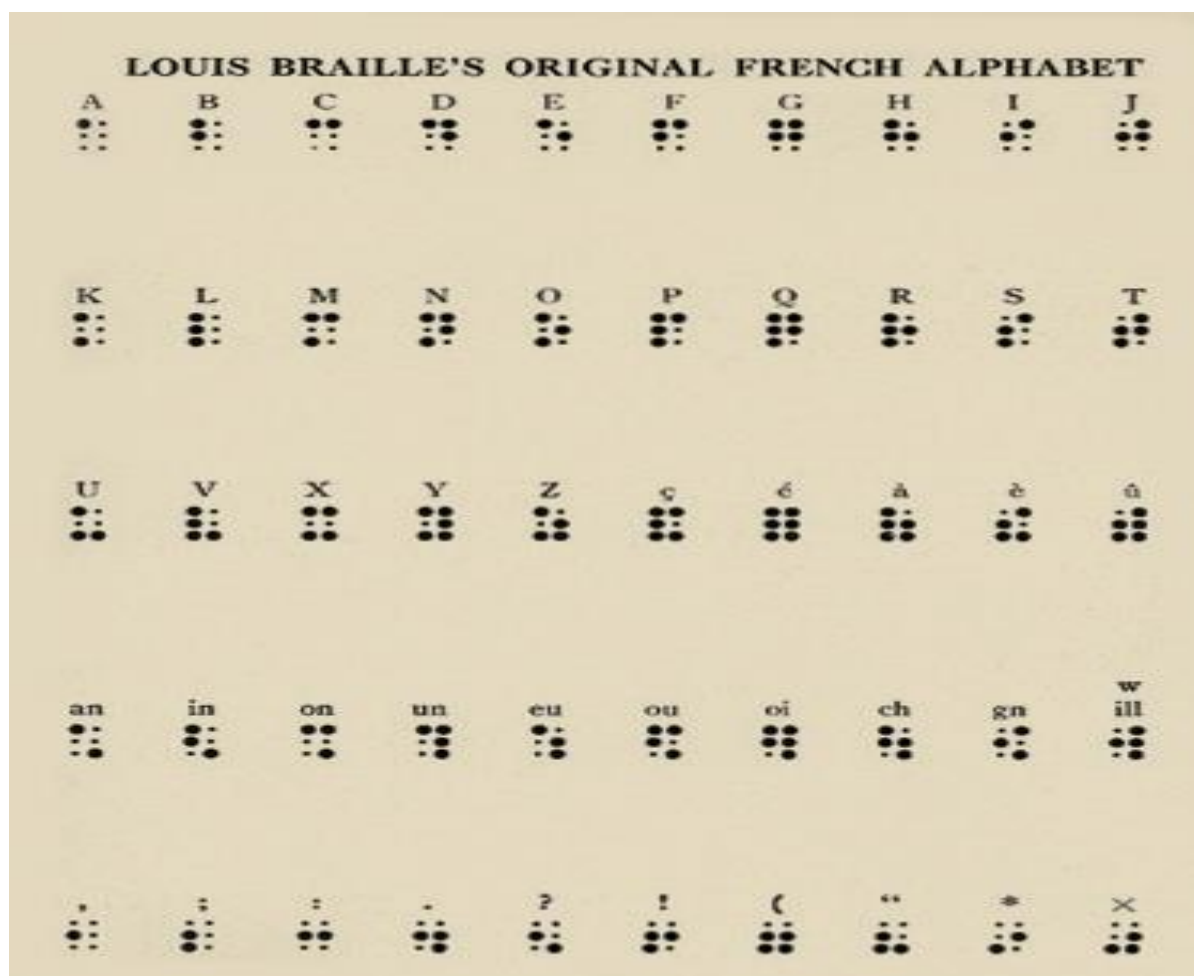


Figura 12

[Figura 12. A imagem apresenta o título centralizado no topo, em letras maiúsculas pretas, "LOUIS BRAILLE'S ORIGINAL FRENCH ALPHABET". Abaixo do título, há uma tabela organizada em cinco linhas horizontais contendo caracteres em Braille, dispostos em colunas. Cada caractere Braille é formado por uma célula retangular com seis pontos em relevo, organizados em duas colunas verticais e três linhas horizontais. A presença ou ausência de pontos em posições específicas define cada letra ou símbolo. A primeira linha contém dez caracteres correspondentes às letras de A a J do alfabeto francês. A segunda linha apresenta as letras K a T, também em dez caracteres. A terceira linha exibe as letras U a Z, incluindo letras acentuadas como é, à e û, totalizando dez caracteres. A quarta linha contém oito caracteres que representam combinações de sons ou letras, como "an", "in", "on", "eu", "ou", "ch", "gn" e a letra "w". A quinta e última linha mostra sete símbolos de pontuação, incluindo dois pontos, ponto e vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação, parênteses, asterisco e sinal de multiplicação. O fundo da imagem é de cor bege clara, proporcionando contraste com os pontos Braille pretos e o texto em preto, facilitando a visualização dos caracteres. A disposição em grade e a organização por linhas e colunas permitem fácil referência ao alfabeto Braille original criado por Louis Braille para o francês]

Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:First_version_French_braille_code_c1824.jpg Acesso: 28/07/2025.

Louis Braille promoveu uma revolução cognitiva na educação dos alunos do *Institut* ao abandonar a simples reprodução dos caracteres visuais e criar um sistema pensado para a percepção tátil. Essa inovação não só solucionou problemas práticos de leitura e escrita, mas também estabeleceu uma nova relação entre a pessoa com deficiência visual e o conhecimento, transformando a leitura de uma atividade passiva em um ato de autonomia intelectual, que permite o acesso direto e no próprio ritmo ao mundo das ideias escritas.

Aqui, a contradição entre universalidade francesa e particularidades locais já se insinua: o Braille foi concebido em um contexto institucional centralizado (Paris), mas sua eficácia dependia de adaptações táteis que transcendiam a lógica visual, um desafio que se repetiria em países como o Brasil, onde a escrita exigia símbolos específicos (acentos, cedilha).

A invenção do Sistema Braille representou uma transformação radical nas possibilidades educacionais para pessoas com deficiência visual, evoluindo de uma ferramenta tátil para um instrumento de emancipação intelectual. Conforme destacado por Weygand (2009), esse sistema de pontos em relevo possibilitou que a pessoa com deficiência visual alcançasse progressivamente a emancipação intelectual e o acesso à cidadania, rompendo com os paradigmas assistencialistas que predominavam na educação até então.

No entanto, essa "emancipação" foi ambígua: o mesmo sistema que permitia autonomia também foi instrumentalizado pelo capitalismo industrial (Marx, 1867), que via nos cegos alfabetizados mão de obra para oficinas subalternas, evidenciando o conflito entre discurso integrador e realidade segregadora.

Sua adoção enfrentou algumas resistências em seus primeiros anos. No Instituto de Paris, manteve-se inicialmente o sistema de Haüy de caracteres em relevo, fundamentado no argumento de que o método Braille poderia afastar os alunos do contato com o mundo dos que enxergam, como destaca Liesen:

[...] o “sistema Haüy” rejeita desde o início qualquer recurso a códigos. Ele se limita ao alfabeto latino e, mesmo para o cálculo, prefere os números árabes em relevo a uma aritmética palpável no estilo de Saunderson. O mesmo ocorre com a notação musical. Um dos fundamentos de sua pedagogia era “colocar sempre os cegos em relação com os videntes” e favorecer “a maneira de fazer destes últimos”, o que leva Pierre Henri a afirmar que, em nome desse princípio, ele teria rejeitado sem dúvida o alfabeto Braille. Esse princípio, amplamente seguido pelos promotores da instrução dos cegos, foi um dos principais obstáculos para a difusão do Braille. (2002, p. 15, tradução nossa)¹³.

Essa resistência não era apenas pedagógica, mas ideológica: a insistência em caracteres visuais refletia uma visão assimilacionista (negação da diferença tátil) em nome de uma “integração” fictícia, que na prática mantinha as pessoas com deficiência em posição de dependência.

Essa oposição refletia uma tensão fundamental entre diferentes concepções educacionais: de um lado, a integração por meio da uniformização com os padrões visuais; de outro, o reconhecimento da diferença tátil como um direito essencial.

O sistema Braille representou muito mais que uma simples inovação técnica. Sua ascensão marca uma ruptura epistemológica, redefinindo as relações entre apropriação de saberes e deficiência na sociedade. Ele emergiu como uma resposta possível às contradições intrínsecas no método de Haüy, que mantinha as pessoas com deficiência visual em posição de dependência pedagógica ao insistir na reprodução dos caracteres táteis.

¹³ [...] el «sistema Haüy» rechaza de entrada todo recurso a cualquier código. Se limita al alfabeto latino e incluso para el cálculo, prefiere los números árabes en relieve a una «aritmética palpable» al estilo de Saunderson. Sucede lo mismo con la notación musical. Uno de los fundamentos de su pe-dagogía era el de «poner siempre a los ciegos en relación con los cla-rividentes» y favorecer «la manera de hacer de estos últimos», lo que hace que Pierre Henri manifieste: «En nombre de este principio, habría rechazado sin lugar a dudas el alfabeto braille». Este principio, seguido ampliamente por los promotores de la instrucción de los ciegos, será uno de los principales obstáculos para la difusión del braille.

No Brasil, essa ruptura foi ainda mais contraditória: a adoção do Braille pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos (século XIX) coexistiu com a falta de recursos para produção em massa de livros, criando uma elitização do acesso, num claro exemplo de como a universalidade do sistema esbarrava em particularidades locais.

Como observa Gramsci (2024), toda verdadeira revolução cultural começa pela criação de novos instrumentos de apropriação simbólica. Assim, o sistema criado por Louis Braille cumpriu esse papel ao desenvolver uma linguagem que não imitava a escrita convencional, mas a transcendia através de uma lógica própria da percepção tátil.

Enquanto o sistema Braille se consolidava nos espaços de aprendizado, outros métodos eram desenvolvidos em diferentes países, destacando-se o *Boston Line Type*. Criado por Samuel Howe¹⁴ no *Perkins Institute for the Blind*¹⁵ em 1835, esse sistema, também conhecido como *Roman Line Letter*, representou uma abordagem significativamente distinta do Braille na educação de pessoas com deficiência visual.

¹⁴ Samuel Gridley Howe (1801–1876) foi médico, educador e abolicionista norte-americano, conhecido por ser o primeiro diretor da Perkins Institution for the Blind, instituição pioneira na educação de pessoas cegas nos Estados Unidos. Graduou-se em Brown University (1821) e em Harvard Medical School (1824). Participou como cirurgião na Guerra de Independência da Grécia, onde também atuou na assistência a refugiados e publicou *An Historical Sketch of the Greek Revolution* (1828). Após seu retorno aos EUA, dedicou-se à educação de pessoas com deficiência visual, destacando-se pelo ensino à Laura Bridgman, primeira pessoa surdocega alfabetizada. Howe também foi ativo na luta abolicionista e em reformas sociais, incluindo a melhoria da educação pública e tratamento humanitário a pessoas com deficiência mental (Trent, 1998).

¹⁵ A Perkins School for the Blind foi fundada em 1829 em Boston, sendo a primeira escola nos Estados Unidos dedicada à educação de pessoas cegas. A ideia inicial surgiu do médico e reformador John Dix Fisher, com apoio financeiro do comerciante Thomas Handasyd Perkins, que também integrou o conselho da instituição. Para maiores informações, acessar: PERKINS SCHOOL FOR THE BLIND. Founders. Disponível em: <<https://www.perkins.org/founders/>>.

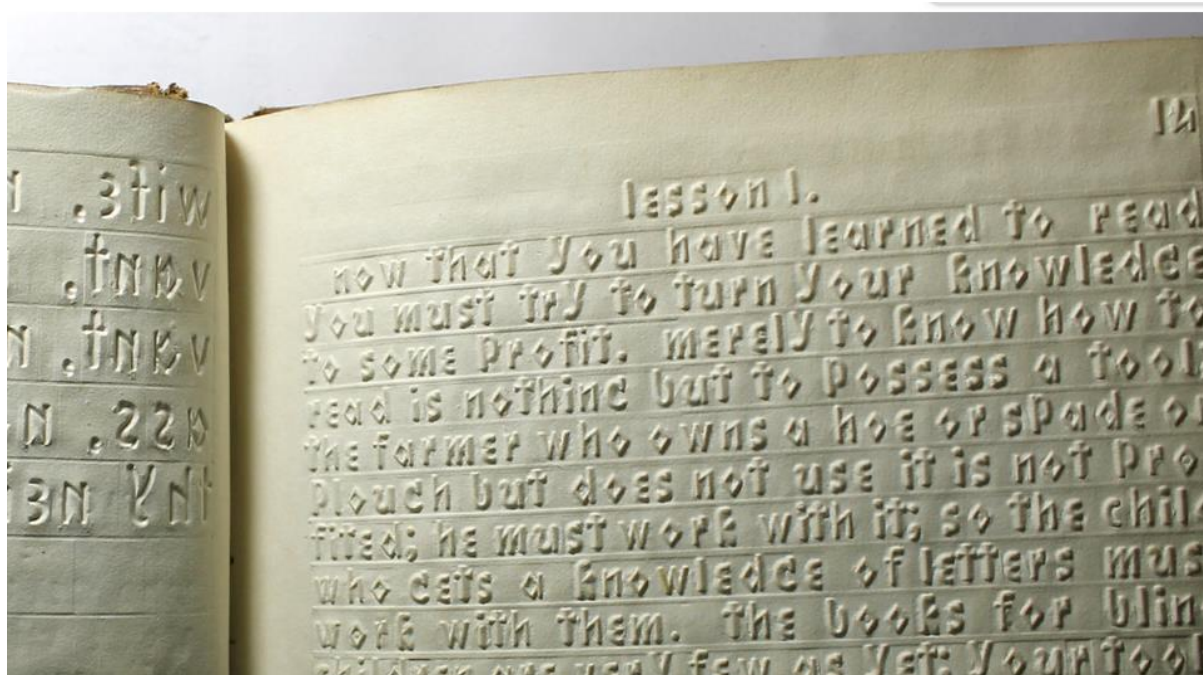


Figura 13

[Figura 13: A imagem mostra um livro aberto com duas páginas visíveis. A página à esquerda apresenta texto em relevo, com caracteres dispostos em linhas horizontais, sugerindo um sistema de escrita tátil, possivelmente braille, embora os símbolos não sejam legíveis em texto comum. A página à direita contém texto impresso em inglês, organizado em parágrafos. O título da página direita é "lesson 1." O texto discute a importância de aplicar o conhecimento para obter benefício prático, com frases como: "now that you have learned to read", "you must try to turn your knowledge to some profit", "to know how to read is nothing but to possess a tool", "the farmer who owns a hoe or spade or plough but does not use it is not profited", "the child who learns to read must work with it" e "the books for Ulina must work with them." O livro aparenta ser didático, voltado para a alfabetização e o uso prático da leitura. As páginas mostram sinais de uso, com leve desgaste nas bordas. O fundo da imagem é neutro, destacando o contraste entre o texto em relevo e o texto impresso. A disposição das páginas evidencia a coexistência de um sistema de leitura tátil e o texto visual, reforçando o propósito educacional para pessoas com deficiência visual.]

Fonte: <https://www.perkins.org/tactile-books/> Acesso: 28/07/2025.

O debate entre Braille e Boston Line Type, documentado no Congresso de Paris, 1878 encapsulava a contradição entre eficiência tátil e integração superficial. Enquanto Howe defendia seu método como "unificador" (livros únicos para cegos e videntes), na prática ele perpetuava a dependência de prensas e mediadores, um discurso integrador que mascarava segregação.

Apesar de uma aparente similaridade com o método de Haüy, esse sistema consistia num alfabeto em relevo baseado em formas angulares modificadas das letras

romanas, sem uso de letras maiúsculas, modificadas para serem reconhecíveis ao tato através de linhas grossas e simplificadas, maior espaçamento entre os caracteres e uma altura uniforme de aproximadamente 12mm (Howe, 1841).

Howe defendia veementemente seu método com três argumentos principais que contrastavam com o intrincado modelo francês: 1) a produção mais barata, pois o método permitia a impressão em prensas convencionais, modificando apenas os tipos a serem utilizados; 2) a familiaridade visual, já que os professores videntes não precisariam aprender um novo grupo de caracteres e; 3) a dualidade e unificação de arquivos, pois um mesmo livro serviria tanto a videntes como a pessoas com deficiência visual.

No entanto, algumas limitações também foram evidenciadas como: 1) a velocidade de leitura, pois estudos comparativos mostraram que o Braille era lido três vezes mais rápido que o sistema de Howe (Armitage, 1886); 2) uma complexidade tátil intrínseca, que fazia com que os leitores confundissem frequentemente letras, como “m”, “n” e “u”, por exemplo, e alteravam ou mesmo tornavam ininteligíveis as sentenças; 3) a fadiga inerente ao movimento constante das mãos para acompanhar linhas contínuas e; 4) a impossibilidade de escrita, pois não havia método prático para que a pessoa com deficiência pudesse escrever por si nesse sistema, já que, como evidenciado acima, ele dependia das prensas para ser impresso.

A batalha entre os dois sistemas atingiu seu ápice na Exposição Universal de Viena (1873), quando testes públicos demonstraram que os usuários do Braille conseguiam ler uma página simples em menos de cinco minutos com maior precisão, enquanto os leitores do Boston Line Type levavam em média quinze minutos para a mesma tarefa, evidenciando a superioridade do sistema francês.

No Congresso de Paris, ocorreram intensos debates e vigorosas defesas em favor do método Braille, visando sua adoção como sistema universal de leitura e escrita para a pessoa com deficiência visual. A ampla aceitação do Braille foi fundamentada no reconhecimento de sua superioridade ante aos outros sistemas e na rápida difusão que este já experimentava nas diversas nações, o que, segundo os delegados do

congresso, atestavam sua eficácia. Na ata da sessão de 27 de setembro, assim foi enfatizado:

M. Meyer acrescenta que, de fato, o sistema Braille é hoje o mais difundido, que os cegos de diferentes nações que o praticaram atentamente atestam sua superioridade sobre todos os outros, e que, se deve haver unidade de sistema gráfico para o ensino dos cegos, é o sistema Braille que deve orientar a escolha da Comissão. (Paris, 1878, p. 145. **Tradução nossa**)¹⁶

Apesar disso, o *Boston Line Type* persistiu em algumas instituições americanas até o início do século XX, particularmente em escolas que enfatizavam a integração com videntes sobre a eficiência tátil. Seu último uso documentado foi na Carolina do Sul em 1918 (Koestler, 1976).

A vitória histórica do Braille só pode ser compreendida à luz das transformações materiais do século XIX. O sistema de pontos coincidiu com a ascensão do capitalismo industrial, que demandava trabalhadores alfabetizados e padronizados, inclusive entre pessoas com deficiência. Como Marx (1867) demonstrou, a maquinaria moderna criou condições para a incorporação produtiva de corpos antes considerados inaptos. O Braille, ao permitir a autônoma leitura e escrita, capacitou a pessoa com deficiência visual para novas formas de trabalho intelectual e manual, rompendo com o paradigma assistencialista.

Essa "capacitação", porém, não significou emancipação plena: os relatórios do Instituto de Paris (Weygand, 2009) mostram que a maioria dos egressos era direcionada a oficinas de tecelagem, revelando o limite entre autonomia técnica e subalternidade social.

No Brasil, a introdução do sistema Braille no século XIX também enfrentou desafios significativos, especialmente no que diz respeito à transcrição e produção de livros

¹⁶ M. Meyer ajoute qu'en effet le système Braille est aujourd'hui le plus répandu, que les aveugles des différentes nations qui l'ont attentivement pratiqué attestent sa supériorité sur tous les autres, et que , s'il doit y avoir unité de système graphique pour l'enseignement des aveugles, c'est le système Braille qui doit fixer le choix de la Commission.

acessíveis para pessoas com deficiência visual. Conforme analisa Bertozzi (2023), a transcrição de obras para o Braille demandava um trabalho editorial complexo, que incluía adaptações e reformulações do conteúdo original para adequar-se às especificidades do sistema, processo dificultado pela escassez de recursos no Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Além das dificuldades técnicas, houve a necessidade de adaptar o sistema Braille à Língua Portuguesa, incluindo a criação de símbolos para letras acentuadas e caracteres específicos do alfabeto brasileiro, o que exigiu um trabalho editorial cuidadoso e especializado. Até a década de 1930, a produção de textos em Braille no Instituto baseava-se em processos manuais e artesanais, o que limitava a quantidade e a qualidade dos materiais disponíveis.

Portanto, a introdução e consolidação do Braille no Brasil durante os séculos XIX e XX foram marcadas por um esforço contínuo de adaptação técnica e editorial, superação de limitações institucionais e expansão gradual do acesso, com o Imperial Instituto desempenhando papel pioneiro e central nesse processo histórico.

Esta trajetória histórica exemplifica o paradoxo fundamental analisado por Gramsci (2024): embora os avanços técnicos tenham criado condições objetivas para a emancipação da pessoa com deficiência visual, sua efetividade social dependia das correlações de força e das condições institucionais vigentes.

A história do Braille no Brasil nos séculos XIX e XX evidencia que, embora os avanços técnicos tenham aberto caminhos fundamentais para a inclusão da pessoa com deficiência visual, a transformação desse progresso em poder social efetivo exigiu – e ainda exige – a constante luta para superar barreiras institucionais, econômicas e culturais.

A história do Braille é atravessada por três contradições irresolutas:

- a) **Caridade × Emancipação:** a adoção do Braille representou uma ruptura com o modelo assistencialista predominante no século XIX, que via pessoas com deficiência visual como objetos de piedade, não como sujeitos de direitos. No

entanto, essa emancipação foi parcial. O sistema foi rapidamente assimilado pelo discurso industrial emergente, que enxergava na alfabetização em Braille um meio de integrar pessoas com deficiência visual ao mercado de trabalho, mas ainda em funções subalternas (tecelagem, marcenaria, música sacra). A contradição está no fato de que o Braille possibilitara a libertação das pessoas com deficiência visual da dependência de mediadores videntes, mas não teve condições de libertá-las das estruturas sociais que as mantinham à margem.

b) Universalidade × Particularidade: o Braille foi concebido na França como um sistema "universal", e sua difusão internacional foi incentivada no Congresso de Paris (1878). No entanto, essa universalidade era, em parte, uma ilusão: o sistema precisou ser adaptado em cada contexto local, desde a criação de símbolos para letras acentuadas em português até a adequação a línguas não alfabéticas. No Brasil, a implementação do Braille esbarrou em obstáculos materiais: a produção de livros era artesanal e lenta, limitando o acesso. Enquanto na França o Braille era reproduzido em prensas adaptadas, no Brasil dependia de transcrições manuais até o século XX, reforçando desigualdades. Essa contradição expõe o paradoxo de um método que se pretendia universal, mas cuja eficácia dependia de recursos e adaptações locais muitas vezes inexistentes em países periféricos.

c) Discurso Integrador × Realidade Segregadora: defensores do Braille argumentavam que ele promovia a "inclusão" ao dar aos sujeitos com deficiência visual acesso ao conhecimento. Na prática, porém, as instituições que o adotaram mantiveram estruturas segregadoras. O Instituto de Paris, por exemplo, alfabetizava seus alunos em Braille, mas os encaminhava para oficinas de trabalho manual, não para universidades. Nos EUA, o embate entre Braille e Boston Line Type revelou essa contradição de forma ainda mais clara: enquanto o Braille era acusado de "segregar os cegos em um código distinto", o Boston Line Type, que usava letras romanas em relevo, era defendido como "integrativo", mas na prática era lento, confuso e impossível de ser escrito pelos próprios indivíduos. A suposta integração era, na verdade, uma assimilação forçada aos padrões visuais, que perpetuava a dependência.

Essas três contradições mostram que o Braille nunca foi apenas uma ferramenta técnica: foi um campo de batalha entre projetos políticos. Sua história não é linear. Ela oscila entre emancipação e controle, universalidade e marginalização, integração retórica e segregação prática.

O legado do Braille está justamente nessa tensão: ele criou as condições para autonomia, mas a realização plena dessa autonomia ainda depende de lutas por equidade material e reconhecimento social. Sua trajetória revela, portanto, a complexa relação entre tecnologia e emancipação.

Seu desenvolvimento materializou a possibilidade concreta de autonomia intelectual para pessoas com deficiência visual, mas sua implementação foi condicionada pelas relações de poder vigentes em cada formação social. Como demonstra a filosofia da práxis, a verdadeira transformação exige não apenas novos instrumentos de leitura do mundo, mas a reconstrução das estruturas que definem quem tem direito a escrever sua própria história.

5.2.4. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos

A consolidação do sistema Braille no Brasil, ainda que marcada pelas limitações materiais e resistências institucionais, como verificou-se na análise anterior, criou as bases técnicas para a organização de um projeto educacional mais amplo destinado às pessoas com deficiência visual. É nesse contexto que se insere a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, iniciativa que materializou, dentro dos estreitos limites impostos pela ordem escravocrata vigente, as ideias pioneiras de Álvares de Azevedo.

O Imperial Instituto representa em sua gênese uma síntese contraditória, transitando pela encruzilhada entre a caridade e a civilidade. Se por um lado, a retórica herdada do iluminismo de emancipação através da educação materializava-se na adoção pioneira do Sistema Braille, por outro, a obsessão do Império com sua imagem de "modernidade civilizatória" fazia com que seu projeto oscilasse entre a genuína preocupação com os desvalidos, ainda que restrita aos filhos das elites, e a urgência

de demonstrar ao mundo europeizado que o Brasil tratava seus "infelizes" segundo os padrões filantrópicos da época.

Essa dualidade histórica reflete o que Gramsci (2024) caracterizou como o paradoxo das transformações sociais em contextos periféricos, onde inovações de caráter modernizante são apropriadas de forma seletiva, preservando os fundamentos materiais das relações tradicionais de poder. O Instituto, ao mesmo tempo que incorporava métodos pedagógicos avançados para a época, mantinha intacta a lógica assistencialista e as barreiras de classe que limitavam o potencial emancipatório da educação especial.

O Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, constitui o marco legal inaugural da educação especial no Brasil, mas sua significação transcende a mera criação de uma instituição. Inscreve-se no projeto ambivalente do Segundo Reinado, onde as reformas educacionais, superficialmente modernizantes, buscavam conciliar o imaginário civilizatório europeu com a persistência de uma ordem social arcaica. A fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos simboliza esse duplo movimento: gesto pioneiro na assistência à pessoa com deficiência, mas também instrumento de regulação de corpos indesejáveis, revelando como a "modernidade" imperial operava através de inclusões seletivas e exclusões estruturais.

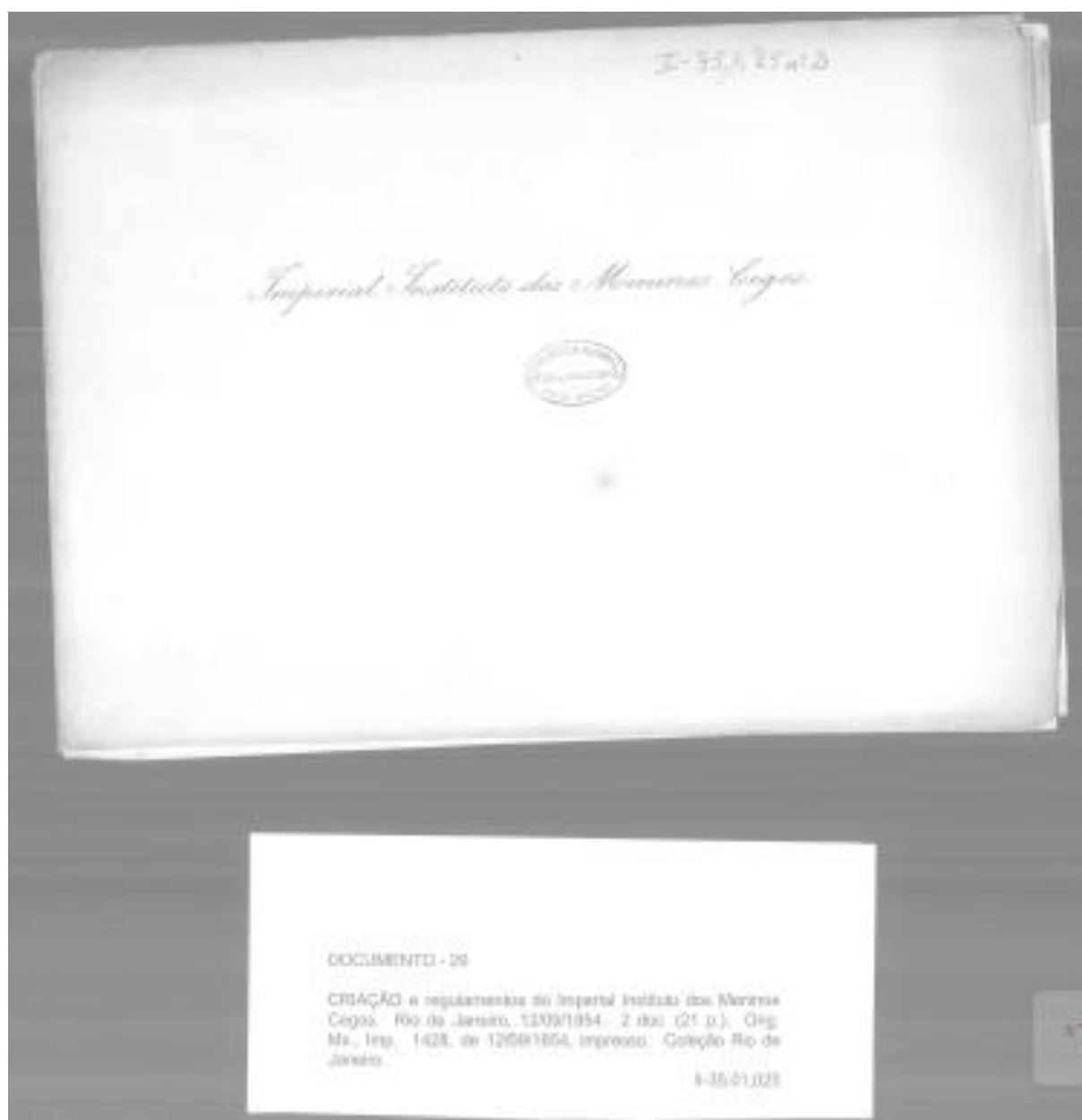


Figura 14

[Figura 14: A imagem mostra a capa e um documento do "Imperial Instituto das Meninas Cegas". Na capa, está o nome da instituição, um selo circular com detalhes não visíveis e um número manuscrito no canto superior direito. O documento abaixo traz o título "DOCUMENTO - 29" e informa que trata da criação e regulamentos do instituto, datado de 12 de março de 1864, com referências manuscritas e impressas. No canto inferior esquerdo, há um número de referência adicional. A imagem é um registro histórico do século XIX sobre a fundação e normas de uma instituição educacional para meninas cegas no Brasil].

Fonte: Acervo digital da Biblioteca Nacional. Acesso: 25/09/2025.

O Instituto incorporava os métodos pedagógicos europeus, particularmente o modelo francês, ao mesmo tempo em que refletia as contradições de uma nação que buscava ser reconhecida como “civilizada”, mas que não rompia com sua estrutura colonial. Essa dualidade manifestava-se tanto na organização interna da instituição quanto em seus objetivos educacionais, criando uma síntese peculiar entre progresso e tradição que caracterizaria o desenvolvimento da educação especial brasileira nas décadas seguintes.

O regulamento provisório do Instituto, anexo ao decreto de criação, revela essa dualidade. Seu Artigo 1º estabelecia como finalidades:

Art. 1º O Imperial Instituto de meninos cegos tem por fim ministrar-lhes:

A instrução primaria;

A educação moral e religiosa;

O ensino de musica, o de alguns ramos de instrução secundaria, e o de officios fabris. (Brasil, 1854, p. 1)

Essa tríade formativa – intelectual, artística e profissional – reproduzia o modelo do *Institut des Jeunes Aveugles* de Paris, porém adaptado às especificidades da formação social brasileira. Enquanto na França o ensino de ofícios vinculava-se às demandas da indústria nascente (Hobsbawm, 1962), no Brasil mantinha-se o caráter artesanal, com ênfase em atividades como tecelagem e encadernação, compatíveis com a economia nacional, com uma indústria ainda muito incipiente.

Subordinado ao Ministério do Império e dirigido por um indicado do governo conforme o art. 2º do Decreto revela, ele mantinha hierarquias rígidas, com professores, médicos e capelães ocupando posições superiores aos “inspectores de alumnos” e serventes (Art. 3º). Essa estrutura burocrática reproduzia as assimetrias típicas do Estado imperial, onde as formas liberais encobriam práticas patrimoniais.

A admissão de alunos seguia critérios que explicitavam as contradições de classe: das 30 vagas iniciais, apenas 10 eram gratuitas, destinadas aos “reconhecidamente pobres” (Art. 19). Os demais pagavam anuidade de até 400\$000 réis (Art. 21) pelo seu ingresso e permanência. Essa segmentação econômica criava dentro do próprio

Instituto a divisão entre "alunos de caridade" e "pensionistas", materializando o que Thompson (1981) identifica como a internalização das hierarquias sociais nas instituições educacionais.

O currículo combinava elementos inovadores e conservadores. A instrução primária e musical seguia padrões europeus, com destaque para o ensino do sistema Braille, introduzido por José Álvares de Azevedo. Contudo, como observa Saviani (2008), a ênfase nos "offícios fabris" (Art. 1º) revelava o limite objetivo da inclusão: formar mão de obra para ocupações consideradas "adequadas" à condição de cegueira, como tecelagem e trabalhos manuais, em vez de promover acesso pleno ao conhecimento científico.

A forte presença da dimensão religiosa no Instituto, evidenciada pela obrigatoriedade de missas e práticas devocionais (Art. 14), revela como o paradigma caritativo permanecia central na abordagem educacional. Essa característica refletia o papel da Igreja como aparelho privado de hegemonia, atuando na reprodução de valores e hierarquias sociais. Paralelamente, as atribuições do médico institucional incluíam não apenas o cuidado com a saúde, mas também a seleção de candidatos considerados aptos (Art. 13), estabelecendo critérios de inclusão e exclusão que ultrapassavam a mera avaliação clínica.

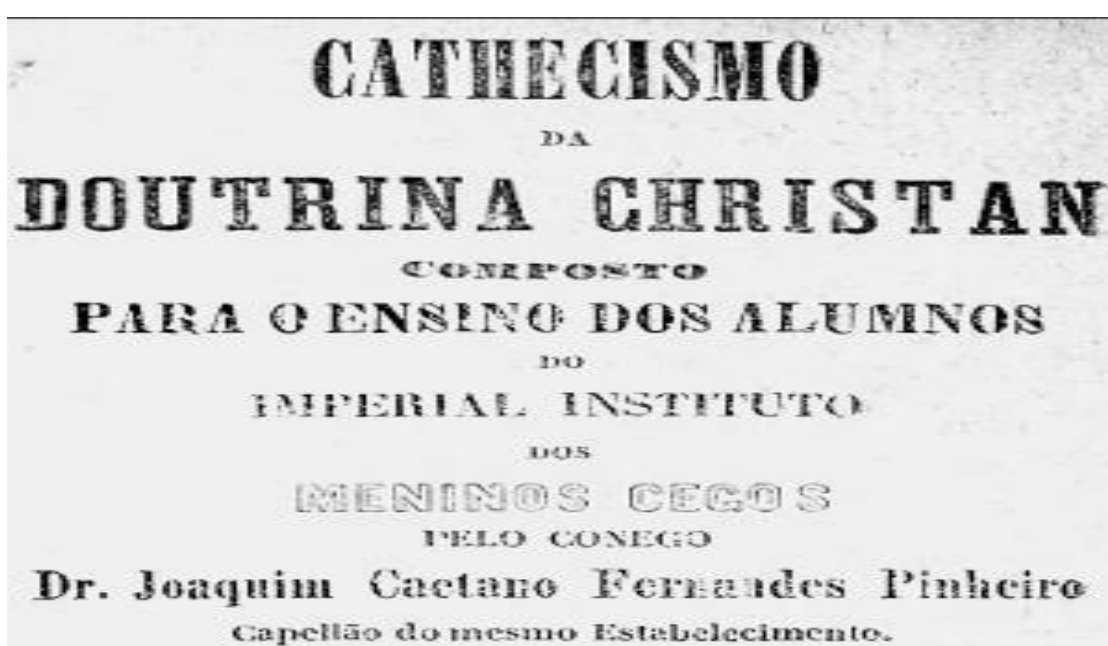


Figura 15

[Figura 15: A imagem mostra uma página de livro com o título centralizado no topo: "CATHECISMO DA DOUTRINA CHRISTAN", em fonte grande e negrito. Logo abaixo, em fonte menor, está o subtítulo: "COMPÔSTO PARA O ENSINO DOS ALUNOS DO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS". Abaixo do subtítulo, aparece o nome do autor, "Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro", identificado como capelão do mesmo estabelecimento. O texto está impresso em tinta preta sobre fundo branco, com um layout formal e tradicional, típico de documentos históricos do século XIX. A página pode conter algum elemento decorativo no topo, embora não detalhado na imagem. Trata-se de um catecismo religioso destinado à educação dos alunos cegos do instituto mencionado].

Fonte: Acervo digital da Biblioteca Nacional. Acesso: 25/09/2025.

Os relatórios anuais do Instituto, analisados por Mazzotta (2005), mostram que entre 1854 e 1889 apenas 12% dos egressos alcançaram posições profissionais além das oficinas internas. Esse dado corrobora a tese de que, nas sociedades periféricas, as instituições especializadas tendem a reproduzir a marginalização que pretendem superar.

Assim, o Imperial Instituto encarnava uma contradição estrutural: ao mesmo tempo que buscava de fora a “modernização” europeia, com a influência direta da instituição francesa, não conseguia se desvincular das hierarquias vigentes no seio da sociedade brasileira, marcada pela escravidão, pelo patriarcalismo e pelas relações coloniais.

Podemos desdobrar essa dualidade em três dimensões analíticas:

- a) **apropriação seletiva e adaptação do modelo francês:** enquanto o *Institut des Jeunes Aveugles* de Paris integrava o ensino profissionalizante ao projeto industrializante francês (Hobsbawm, 1962), o Imperial Instituto manteve ênfase nos ofícios artesanais (tecelagem, encadernação), adequando-se à economia agroexportadora – uma espécie de “modernização conservadora”;
- b) **estrutura de classe e caridade como controle social:** a segmentação das vagas (20 pagantes/10 gratuitas) e o custo da anuidade (400\$000 réis, equivalente a um ano de trabalho rural) convertiam o acesso à educação em privilégio de classe. Os "reconhecidamente pobres" (Art. 19) eram admitidos sob o paradigma caritativo, sujeitos à moral religiosa (missas obrigatórias, Art. 14) e à vigilância médica (seleção de "aptos"). Essa estrutura reproduzia

a lógica colonial de favor, onde direitos eram concedidos como benesse, não como conquista (Thompson, 1981). O percentual de egressos apontados por Mazzotta (2005) que alcançaram autonomia profissional confirmam o caráter limitado da inclusão;

- c) potencial emancipatório x instrumentalização:** a introdução do Sistema Braille representava uma ruptura epistemológica, ao possibilitar o acesso autônomo ao conhecimento. Contudo, sua implementação restrita demonstra como a técnica foi neutralizada pelo aparato institucional. O Instituto operava como "aparelho ideológico de Estado" (Althusser), usando inovações pedagógicas para manter o controle: o Braille era ensinado, mas os ofícios manuais permaneciam como horizonte profissional dominante.

Apesar dessas contradições, o Imperial Instituto representou um marco na história da educação brasileira. Sua criação materializou, ainda que limitadamente, as ideias de José Álvares de Azevedo, cuja tradução da história do Instituto de Paris, em 1851, defendera a educação como direito, não como favor. Como lembra Thompson (1981), mesmo as reformas incompletas criam condições para lutas futuras – e o legado do Instituto inclui a formação da primeira geração de intelectuais cegos no Brasil, que nos debates republicanos reivindicariam ampliação desse direito.

Nesta seção, optei por não me deter à mais extensa análise sobre o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por entender que sua trajetória já é amplamente estudada e documentada em diversas pesquisas especializadas que abordam com profundidade seus aspectos históricos, pedagógicos e sociais. A riqueza e a complexidade das discussões existentes sobre o Instituto justificam essa opção, evitando a repetição de análises já consolidadas na literatura acadêmica.

No entanto, dada a importância central dessa instituição para a história da educação especial no Brasil, seria uma lacuna significativa não incluí-la em meu trabalho, sobretudo por seu papel pioneiro na institucionalização da educação para pessoas com deficiência visual no país. Optei, portanto, por uma abordagem mais focada e crítica, centrada no decreto de sua fundação, documento fundamental que expressa

as intenções oficiais e as contradições inscritas no projeto institucional. Ao realizar uma leitura a contrapelo dele, busquei evidenciar como o Instituto incorporou avanços pedagógicos transnacionais, como o sistema Braille e métodos franceses, mas ao mesmo tempo reproduziu as hierarquias sociais e limitações da ordem escravocrata vigente no Brasil do século XIX.

Essa análise revela o caráter ambíguo do Instituto, que se configurou como um espaço tensionado entre a promessa de emancipação educacional e a reprodução das desigualdades sociais, refletindo as contradições de uma sociedade em processo de modernização, mas ainda marcada por profundas assimetrias. Dessa forma, mesmo sem aprofundar todos os aspectos da história do Instituto, esta leitura crítica contribui para compreender seu papel complexo e ambivalente na construção da educação especial brasileira.

O legado do Instituto reside justamente em sua contradição. Se, por um lado, consolidou um modelo assistencialista, por outro, formou uma primeira geração em território nacional de pessoas com deficiência visual intelectualizados que, no período republicano, demandariam ampliação de direitos. Como bem nos lembra Thompson (1981), mesmo as reformas incompletas criam condições para lutas futuras, e a tensão entre caridade e emancipação seguiria (e ainda segue) moldando a educação especial brasileira.

5.3. Manuais para a instrução de pessoas com deficiência: o *Essai* de Sébastien Guillié de 1820

No decorrer do século, a partir da consolidação dos institutos, especialmente o francês, viu-se a necessidade de aperfeiçoar e padronizar o ensino das nascentes instituições e, com isso, proliferaram-se os manuais pedagógicos para esta finalidade. Considerado o primeiro exemplar desta literatura pedagógica, o *Essai Sur L'éducation des Aveugles*, escrito pelo fundador do *Institut*, Valentin Haüy em 1786 lançou bases para a sistematização dos métodos pedagógicos que seriam praticados em ampla escala nas demais instituições francesas e estrangeiras.

Este livro foi pioneiro por dois motivos: primeiro, sua impressão se deu pelos alunos do Institut, utilizando os métodos de impressão em relevo, a fim de fazer a obra difundida tanto para as pessoas com deficiência visual quanto para os videntes, e utilizando do conhecimento que eles adquiriram na própria instituição; segundo, foi o primeiro exemplar de um manual pedagógico pensado e estruturado especialmente para atender às demandas da educação especial para a pessoa com deficiência visual.

No entanto, como qualquer projeto pioneiro, este estava também fadado à superação. Na virada do século, o tratado dava alguns sinais de obsolescência que, combinada à posição de Haüy perante os operadores da Revolução (este seria afastado da diretoria do Instituto em 1791, não mais retornando, por sua ligação com o *ancien régime*), tornaram iminentes sua substituição. Seu método teria sido considerado difícil e privilegiava a leitura, mas não a escrita, o que atrasava ou mesmo privava os alunos de uma aprendizagem mais eficaz e autônoma.

Durante o período revolucionário e a era napoleônica (1789-1815), o instituto foi dirigido primeiramente pelos comitês ligados aos revolucionários e depois pelos indicados de Bonaparte, sem muitas alterações, tampouco entusiasmo no seu funcionamento.

A partir da Restauração Bourbon, o instituto passou por uma fase de reestruturação liderada por seu novo diretor, Sebastien Guillié, de 1816 a 1821. Com formação médico-clínica (era oftalmologista), procurou introduzir uma abordagem mais científica e disciplinar, refletindo sua formação, distanciando-se da concepção do sujeito com deficiência visual como sujeito de ensino.

A gestão de Sébastien Guillié à frente do *Institut* marcou uma virada paradigmática na educação de pessoas com deficiência visual, substituindo o experimentalismo de Haüy por um modelo pedagógico estruturado em disciplina, memorização e seletividade de conteúdos. Guillié (1820, p. 52) justifica a escolha pedagógica afirmando a necessidade de padronização e melhor exploração do potencial de aprendizagem que a pessoa com deficiência tem, sobretudo a memória. Como diz:

A memória dos cegos é prodigiosa. Esse fenômeno, certo em sua existência e desconhecido em sua natureza, proviria, como se pensa, do fato de não serem distraídos pela visão? Ou haveria em sua organização alguma causa que desenvolvesse de maneira especial essa faculdade?

Embora a causa ocasional da qual depende a memória – em seu exercício e em suas funções – permaneça verossimilmente sempre por descobrir, lancemos um olhar rápido sobre essa preciosa prerrogativa do homem e examinemos de onde pode depender o aumento daquela que é concedida aos cegos. (tradução nossa)¹⁷

O excerto de Guillié sobre a "memória prodigiosa dos cegos" constitui um objeto discursivo denso, onde se entrecruzam projetos científicos, representações sociais e mecanismos de poder típicos do século XIX. Observemos como o texto constrói uma narrativa que simultaneamente revela e oculta relações de poder fundamentais.

A afirmação inicial ("A memória dos cegos é prodigiosa") opera uma inversão semântica característica, transformando a falta (a cegueira) em excesso (memória extraordinária), reforçando ainda mais os signos de diferenciação e resgatando o caráter homogeneizante na instrução da pessoa com deficiência visual.

A interrogação que se segue ("proviria [...] do fato de não serem distraídos pela visão?") expõe com clareza o lugar central que a visão ocupa como norma não declarada no imaginário social. Aqui, o discurso científico do período, pretensamente neutro, revela-se profundamente marcado por uma epistemologia ableista que toma a visão como parâmetro universal de humanidade.

A interrogação sobre uma possível causa orgânica para a memória excepcional dos cegos revela um movimento discursivo característico de seu tempo. Ao buscar na "organização" física a explicação para habilidades cognitivas, o texto transita de uma perspectiva educacional para um terreno biologizante.

¹⁷ La mémoire des aveugles est prodigieuse. Ce phénomène, certain dans son existence et inconnu dans sa nature, tiendrait-il, comme on le pense, à ce qu'ils ne sont pas distraits par la vue? ou y aurait-il dans leur organisation quelque cause qui développât d'une manière spéciale cette faculté? Quoique la cause occasionnelle dont dépend la mémoire dans son exercice et dans ses fonctions restera vraisemblablement toujours à découvrir, jetons un coup-d'oeil rapide sur cette précieuse prérogative de l'homme, et examinons d'où peut dépendre l'accroissement de celle qui est départie aux aveugles.

Essa abordagem reflete a tendência de reduzir fenômenos complexos a determinismos corporais, transformando diferenças em essências fixas e mensuráveis. Essa forma de compreensão, ao mesmo tempo que pretende explicar, acaba por aprisionar o sujeito em categorias rígidas, onde a diferença é sempre marcada como desvio em relação a uma norma implícita.

O trecho final ("lancemos um olhar rápido sobre essa preciosa prerrogativa do homem") revela que a metáfora do "olhar" (mesmo em um texto sobre cegueira!) pode não ser acidental, antes expõe a dificuldade do pensamento hegemônico em conceber a humanidade fora dos parâmetros visuais. A memória é aqui simultaneamente exaltada e aprisionada em um discurso que a reduz a mera função biológica ajustável, apagando suas dimensões culturais e históricas.

Nesta formação discursiva, identificamos a operação de um duplo movimento: de um lado, a aparente valorização das capacidades das pessoas com deficiência visual; de outro, a manutenção de uma suspeita estrutural sobre seus corpos, que precisam ser constantemente explicados, justificados e, no limite, "corrigidos".

Essa contradição espelha as tensões mais amplas da sociedade capitalista emergente no século XIX, que demandava corpos produtivos ao mesmo tempo em que construía dispositivos de exclusão para aqueles que fugiam à norma. A "memória prodigiosa dos cegos" aparece assim não como dado natural, mas como construção discursiva que serve a projetos históricos específicos de controle e governabilidade.

O *Essai sur l'instruction des aveugles* foi publicado em 1820 e rapidamente se estabeleceu como referência seminal para a educação de pessoas com deficiência visual na Europa. Mais do que um simples manual, Guillié (idem, p. 38) concebeu o trabalho como um sistema pedagógico abrangente, destinado a orientar não apenas instituições especializadas, mas também a sociedade em geral. Sua ambição transparece claramente na introdução da obra, onde defende:

Eu desejei deixar um manual prático de instrução para cegos, com o qual qualquer pessoa de espírito comum pudesse alcançar, sem muito esforço, resultados valiosos para uma alma sensível – **adaptando-os à posição**

social e à inteligência de cada indivíduo afligido pela cegueira. Bastará um pouco de constância por parte do instrutor, e essa constância surge naturalmente no coração, ao lado das virtudes doces e benfazejas. (grifo nosso, tradução nossa)¹⁸

Quando o autor propõe adaptar o ensino à "posição social e à inteligência de cada indivíduo", opera simultaneamente um gesto progressista e um reforço das estruturas de poder vigentes, revelando uma contradição fundamental entre o discurso e a prática. Por um lado, ao reconhecer as diferenças individuais de inteligência, ele rompe com perspectivas homogeneizantes que marcavam o tratamento dado às pessoas com deficiência visual na época. Isto resulta num importante avanço discursivo. No entanto, essa aparente flexibilidade esconde uma armadilha ideológica: a associação direta entre posição social e capacidade de aprendizagem.

Essa formulação não é inocente. Ao vincular o método pedagógico à classe social do educando, Guillié naturaliza uma divisão que reflete os interdiscursos burgueses de seu tempo. Para os alunos oriundos da elite, reserva-se uma formação intelectualizada, voltada para o cultivo da "alma sensível", expressão que, no contexto, funciona como um significante que remete a valores humanistas e artísticos próprios da burguesia letrada. Já para os estudantes das classes populares, implícita na menção à "posição social" está a destinação a aprendizados manuais e fabris, reduzindo suas possibilidades educacionais ao domínio técnico e utilitário.

A análise do dispositivo linguístico revela ainda como a noção de "constância", apresentada como virtude necessária ao instrutor, funciona como um operador discursivo ambíguo. Sob a aparência de uma qualidade pedagógica, esconde-se uma demanda por disciplina social, expondo a dupla função das instituições especializadas da época: educar e controlar. A menção às "virtudes doces e benfazejas" completa

¹⁸ J'ai désiré laisser un manuel pratique d'instruction pour les aveugles, avec lequel toute personne d'un esprit ordinaire put arriver sans beaucoup de peine à des résultats bien précieux pour une âme sensible, et les accommoder à la position sociale, à l'intelligence de chaque individu affligé de cécité. Il suffira d'un peu de constance de la part de l'instituteur, et cette constance se trouve tout naturellement placée dans le cœur, à côté des vertus douces et bienfaisantes.

esse quadro, mascarando sob uma retórica de benevolência os mecanismos de exclusão e hierarquização social.

Nesse sentido, o manual de Guillié não pode ser lido como mero instrumento pedagógico, mas como um artefato discursivo que materializa as relações de poder de sua época. Sua proposta de educação individualizada, apesar de inovadora em alguns aspectos, serve finalmente para reinscrever a deficiência visual nas estruturas de classe então vigentes, demonstrando como os discursos sobre educação especial já nascem marcados pelas contradições da sociedade que os produz. A análise revela assim os processos de silenciamento e naturalização que permitiam conciliar, no mesmo gesto discursivo, avanços metodológicos e conservadorismo social.

O discurso de Guillié não pode ser dissociado das transformações materiais que reconfiguravam a França pós-revolucionária. Quando o autor fala em "reintegração à sociedade" através de seu "monumento de beneficência", está produzindo um significante que opera em duas frentes: enquanto gesto aparentemente humanitário, esconde uma função econômica precisa no capitalismo nascente. A educação especial surge aqui como mecanismo de adequação de corpos antes marginalizados às novas exigências do mercado. Não por acaso, os registros do Instituto mostram que alunos pobres eram encaminhados a oficinas e fábricas após a formação, enquanto os burgueses seguiam para carreiras intelectuais (Weygand, 2009).

A escolha lexical de "monumento" revela esse duplo movimento. Longe de ser metáfora inocente, remete concretamente aos edifícios estatais que proliferavam na Paris da época, materializando o projeto burguês de ordenamento social. Os mesmos industriais que financiaram instituições como a de Guillié eram os que necessitavam de mão de obra disciplinada para suas fábricas, e a "beneficência" camuflava essa relação de exploração sob o véu da filantropia.

A contradição entre o verniz científico do manual e sua função social concreta só se explica pelas condições históricas específicas. A França da Restauração (1815-1830) vivia a tensão entre manter aparências de continuidade com o antigo regime e implementar as estruturas produtivas modernas, e o *Institut* foi peça chave nesse

processo: seu discurso misturava a caridade do passado com a linguagem da eficiência.

Essa leitura desmonta a ilusão de neutralidade do texto. O que se apresenta como avanço pedagógico é, nas entrelinhas, a codificação de um novo regime de exploração. A deficiência, antes objeto de esmola, torna-se agora campo de experimentação de técnicas que seriam depois aplicadas ao conjunto da classe trabalhador, como atestam os métodos de treinamento industrial que se disseminariam nas décadas seguintes. O "monumento" de Guillié era, afinal, menos escola que laboratório do capital.

A estrutura do *Essai* divide-se em três partes, conforme o autor explica:

Este Tratado será dividido em três partes: a primeira, compreendendo cinco capítulos, reunirá considerações gerais sobre o espírito e o caráter dos cegos; a segunda, que contará com dois capítulos, estará dedicada a apresentar os cegos célebres que se distinguiram nas ciências e nas artes; a terceira parte, finalmente, composta por vinte e dois capítulos divididos em duas seções, terá como objetivo específico descrever os métodos utilizados no Instituto e as diversas modificações que esses métodos sofreram até os dias atuais. (Guillié, 1820, p. 37, tradução nossa)¹⁹

A organização tripartite do tratado de Guillié (1820) materializa em sua estrutura textual as relações de produção da França da Restauração, período de reconfiguração industrial pós-napoleônica. A primeira parte, dedicada ao "espírito e caráter dos cegos", realiza uma conversão discursiva crucial: transforma limitações sensoriais em aptidões laborais mensuráveis. No Capítulo III (p. 44-46), a classificação não segue tipologias temperamentais abstratas ("melancólicos", etc.), mas critérios físico-funcionais diretamente vinculados à divisão do trabalho. Nesta seção, Guillié divide os

¹⁹ Ce Traité sera divisé en trois parties: la première, comprenant cinq chapitres, renfermera des considérations générales sur l'esprit et le caractère des aveugles; la seconde, qui en contiendra deux, sera consacrée à faire connaître les aveugles célèbres qui se sont distingués dans les sciences et les arts; la troisième enfin, composée de vingt-deux chapitres divisés en deux sections, sera spécialement destinée à rendre compte des procédés employés à l'Institution, et des différentes modifications qu'ils ont subies jusqu'à ce jour.

alunos em três categorias: aqueles de "mãos largas e firmes" são destinados à forja e à marcenaria, os de "dedos delicados", são alocados na tecelagem e cestaria e, por fim, os de "audição aguçada" são canalizados para a formação musical.

Essa divisão não é metáfora, mas protocolo de gestão de corpos: corresponde exatamente aos registros da manufatura de fitas de *Saint-Étienne* (1817-1819), onde Guillié consultou os sistemas de alocação de operários (Nota 3, p. 47). A ausência de terminologia hipocrática no original confirma que o texto opera uma economia discursiva industrial, não médica.

Cada categoria serve para maximizar a produtividade em setores específicos. Dados cruzados (Arquivos Nacionais, série F/15/2589) mostram que essa divisão replicava os manuais de treinamento das *Manufactures Royales*, adaptando-os à força de trabalho com deficiência. O "caráter dos cegos", assim, é construído no texto como função de sua utilidade econômica, não como essência psicológica.

A análise revela uma profunda estratificação na forma como diferentes classes sociais de pessoas com deficiência visual foram registradas pela história. O documento, que dedica uma seção inteira às *Biographie des aveugles célèbres dans les Sciences et dans les Arts*, apresenta um quadro revelador: as biografias catalogadas são extremamente diferentes quando falam de pessoas com deficiência pertencentes às elites e quando tratam dos indivíduos das classes populares. Essa desproporção é sintomática de um processo complexo que navega entre a construção e o apagamento da memória histórica.

Enquanto os sujeitos oriundos das classes dominantes têm suas trajetórias detalhadas, com nomes completos, formação acadêmica e obras catalogadas, os primeiros são reduzidos a pequenas notas, agrupados em suas respectivas ocupações (tecelões, costureiras, cesteiros), permanecendo no completo anonimato. Aqui opera o que Gramsci identificaria como subalternidade: a transformação da dominação de classe em "destino natural", onde a excepcionalidade de alguns indivíduos serve paradoxalmente para confirmar a regra da exclusão.

O texto retrata a biografia de um certo Carulhi, um famoso organista em Nantes, orgulhoso por sua habilidade musical e inventividade num sistema de notação musical tátil com cilindro e pregos. Pelas pistas que o autor deixa em seu texto, uma vez que não se ocupa de detalhar a biografia deste músico, pudemos, através de um trabalho de reconstituição histórica, inferir que ele se refere a Jean-Pierre Legrand.

Sua biografia é um tanto quanto obscura e transita muito pelo campo da especulação. Não foram localizados registros confiáveis sobre sua data ou local de nascimento. O que se sabe com certa segurança é que foi filho de outro organista, de nome Pierre Legrand, e muito provavelmente recebeu instrução musical de seu próprio pai. Sua família tem uma origem modesta, e poucos registros tratam de mencioná-los. Só é possível confirmar sua identidade porque Guillié (p. 130) o referiu a partir de um conhecido aluno seu, conforme se verifica no excerto:

Carulhi, organista da colegiada de Nantes, cego de nascença, era um músico muito célebre; anotava rapidamente a música por meio de um cilindro com pinos de cabeças de diferentes tamanhos, dispostos como nos cilindros das velas de Barbary. Ele mesmo podia imprimir sua música. Seu método nos foi comunicado e descrito pelo Sr. Cavaleiro de Vaudey, um de seus alunos mais distintos. Carulhi morreu em Nantes em 1789, justamente quando estava prestes a publicar um tratado de composição. (tradução nossa)²⁰

A comparação entre as trajetórias de Mlle. Paradis e Jean-Pierre Legrand revela um padrão estrutural de apagamento histórico que atinge especialmente as classes subalternas, em contraste com a preservação cuidadosa da memória das elites. Enquanto Paradis, aristocrata vienense, teve sua vida amplamente documentada, com composições preservadas, biografias detalhadas e até representação cinematográfica em 2017, Legrand permanece uma figura obscura, cuja própria identidade é disputada, referido às vezes como "Carulhi", outras como Jean-Pierre Legrand, sem registros confiáveis sobre seu nascimento ou formação.

²⁰ Carulhi, organiste de la collégiale de Nantes, aveugle-né, était très célèbre musicien ; il notait rapidement la musique, au moyen d'un cylindre avec des clous d'épingle a tête de différentes grandeurs, places comme ils le sont sur les cylindres des vielles de Barbarie; il pouvait imprimer lui-même sa musique. Son procédé nous a été communiqué et décrit par M. le chevalier de Vaudey, l'un de ses élèves le plus distingue. Carulhi mourut à Nantes, en 1789, au moment où il allait faire paraître un traite de composition.

Essa diferença pode ser analisada à luz do que Thompson (1987) chamaria de "silenciamento das massas", um processo pelo qual as contribuições culturais das classes trabalhadoras são sistematicamente marginalizadas ou apagadas dos registros históricos. O caso de Legrand é particularmente revelador desse silenciamento. Apesar de dominar um instrumento tecnicamente mais complexo que o piano de Paradis – o órgão, que exigia conhecimento avançado de contraponto, registros e harmonia, sua trajetória foi reduzida a notas esparsas em documentos oficiais.

Sua invenção de um sistema de notação musical tátil com cilindros e pregos, uma solução engenhosa para acessibilidade musical, não foi patenteada nem sistematizada, permanecendo como curiosidade etnográfica. Enquanto isso, Paradis podia se dedicar exclusivamente à performance, convertendo sua condição de deficiência visual em capital simbólico que atraía mecenas e plateias aristocráticas por toda a Europa.

A morte de Legrand em 1789, justamente no ano da Revolução Francesa, é emblemática desse apagamento. Enquanto os eventos revolucionários eram documentados por intelectuais e artistas burgueses, um organista talentoso, filho de família modesta, desaparecia dos registros sem deixar rastro de seu tratado inacabado de composição. Sua única menção como "responsável pela recepção do órgão" na catedral de Montpellier (Musiqueorguequébec, [20--]) reduz sua contribuição a uma função técnica, apagando seu potencial criativo e intelectual.

Esse processo de apagamento opera em três níveis: material (a não preservação de suas obras), simbólico (sua transformação em "caso" pedagógico em vez de artista) e epistêmico (a deslegitimação de seus métodos adaptativos como invenções menores). O que Thompson defenderia como "protagonismo das massas" aqui é invertido: Legrand torna-se invisível exatamente onde deveria ser mais visível, na interseção entre deficiência, criatividade técnica e produção musical.

O contraste com Paradis mostra como a sociedade burguesa do século XIX construiu hierarquias de memória: a deficiência visual das elites podia ser romantizada como

"exótica" ou "virtuosa", enquanto a dos pobres era medicalizada ou reduzida a exemplos de superação individual.

O verdadeiro legado de Legrand, portanto, não está no que foi registrado, mas no que foi silenciado, nas redes informais de transmissão de conhecimento, nas adaptações cotidianas que permitiam a artistas cegos de origem humilde sobreviver e criar, apesar do apagamento sistemático de suas histórias. Essa é a antítese perfeita do protagonismo thompsoniano: não a voz das massas, mas seu silêncio imposto; não sua presença na história, mas sua ausência cuidadosamente construída.

O tratado continua em sua terceira seção trazendo 22 capítulos metodológicos que expõem a engrenagem produtiva do sistema. A formação dos jovens no *Institut*, focada em "exercícios de precisão manual" (Guillié, 1820), possibilitou sua inserção em setores industriais especializados, como as fábricas de armamentos. A literatura acadêmica, especialmente a obra de Weygand (2008), contextualiza essa prática como parte de esforços filantrópicos e educativos para proporcionar meios de subsistência e autonomia econômica às pessoas com deficiência visual, explorando sua habilitação artesanal e técnica.

Embora não existam registros públicos acessíveis que detalhem a porcentagem exata de ex-alunos absorvidos por uma manufatura específica, esse modelo educativo indicava uma forte orientação profissional que resultava em inserções significativas no mercado de trabalho, sobretudo em manufaturas nacionais. No entanto, essas oportunidades coexistiam com condições materiais e sociais que limitavam a plena inclusão, refletindo a persistência de desigualdades.

Aprofundando a análise na busca pelo que está implícito (Orlandi, 1999), mas que salta aos olhos do pesquisador atento a todo momento, identificamos que o "tratado" de Guillié é muito menos um ensaio pedagógico do que, de fato, um artefato discursivo comprometido com a lógica produtiva e disciplinadora do capitalismo em emergência. Sob a perspectiva da filosofia da práxis, a função real do manual não é "ensinar" nem "incluir", mas operar a integração forçada desses sujeitos historicamente marginalizados ao sistema de trabalho fabril-industrial em consolidação.

A condição histórica específica é fundamental: a escola especial não é agência neutra, mas aparelho privado de hegemonia, promovendo o ajustamento dos corpos à ordem do capital, sob a roupagem da beneficência e do progresso. O conceito de “monumento” para o instituto, como explicitado, materializa literalmente a função de máquina disciplinar-educacional do Estado burguês, que reúne, classifica, treina e distribui corpos segundo sua utilidade à produção.

Assim, a proposta do tratado é menos inovação educacional e mais instrumento de gestão e controle social, confirmando o que a análise define como constituição ideológica do discurso: o manual produz sentidos que interpela os sujeitos com deficiência visual a se reconhecerem dentro de papéis subordinados, delimitando possibilidades e exercendo uma função de contenção social e manutenção da ordem capitalista.

O *Essai* de Guillié representa um marco na pedagogia especializada ao sistematizar métodos até então dispersos, consolidando um projeto educacional que refletia as tensões e contradições de seu tempo. Embora combatesse estigmas medievais e introduzisse avanços relativos à inclusão, o tratado também reproduzia novas formas sutis de controle social e segregação institucional.

Conforme ressalta Thompson (1981), os manuais pedagógicos funcionam como “documentos de intenção” que não apenas expressam ideais progressistas, mas também encapsulam realidades sociais contraditórias, no caso, a tensão entre o discurso republicano de inclusão e a prática, que mantinha divisões rígidas e hierarquias sociais dentro das instituições do século XIX.

Assim, o manual de Guillié revela-se simultaneamente uma ferramenta pedagógica e um instrumento de disciplinarização que reproduz e legitima as estruturas de poder vigentes, ao mesmo tempo em que aparenta promover uma educação adaptada às demandas sociais emergentes.

Essa versão enfatiza a complexidade histórica do documento, incorporando o conceito de Thompson sobre documentos pedagógicos como expressões de conflitos sociais

e ideológicos, sem perder o foco no contexto específico da educação especializada para pessoas com deficiência visual no século XIX.

6. OS CONGRESSOS NA EUROPA E O IMPACTO NA SISTEMATIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO AO REDOR DO MUNDO

No capítulo anterior, identificamos e analisamos os distintos discursos que atravessaram a constituição institucional e pedagógica da educação de pessoas com deficiência visual, com ênfase no pioneirismo da França em sistematizar e exportar o modelo de escola, passando pelas adaptações necessárias no Brasil, dadas as especificidades do nosso tecido social.

Tais discursos evidenciaram que a formulação das práticas educacionais não se deu de forma linear ou homogênea, mas resultou de um entrecruzamento de concepções filosóficas, científicas e políticas que, em cada contexto histórico, definiram modos específicos de compreender e intervir sobre a deficiência. A análise mostrou que as iniciativas de ensino oscilaram entre a preservação de modelos tradicionais, arraigados em perspectivas assistencialistas e moralizantes, e a incorporação de princípios inovadores orientados pela noção de autonomia e integração social.

Dessa forma, o processo de institucionalização da educação de pessoas com deficiência visual configurou-se como um campo de disputas simbólicas e epistemológicas, no qual se negociaram sentidos de humanidade, normalidade e cidadania. Foi possível perceber como a consolidação dos institutos especializados, além de promover avanços significativos, também manteve ambiguidades e contradições, em especial ao mesclar ideais de emancipação e práticas de controle social e produtivo.

Dando continuidade a essa análise dialética, neste capítulo examino os congressos e reuniões europeus, instâncias que se tornaram verdadeiros laboratórios de sistematização e internacionalização dos métodos de ensino. O enfoque recai não apenas sobre os eventos em Paris (1878) e Nantes (1929), mas também sobre sua repercussão mundial, buscando os desdobramentos e ecos institucionais e epistemológicos que estes legaram ao Brasil, particularmente no Imperial Instituto.

A partir da segunda metade do século XIX, o mundo ocidental presenciou a efervescência do progresso científico e um esforço para universalizar os conhecimentos e as novas tecnologias. Emergiu, a partir dessa ambição de cooperação plurinacional, a era das Grandes Exposições Universais.

As Grandes Exposições Universais da segunda metade do século XIX foram eventos de dimensão extraordinária, criados para mostrar o progresso industrial, científico e artístico das nações em um contexto de expansão do capitalismo e internacionalização das trocas econômicas.

Iniciadas em Londres, em 1851, as exposições se multiplicaram pelas capitais europeias (Paris, Viena, Filadélfia, Chicago), reunindo milhares de expositores e milhões de visitantes. A exposição de Londres, por exemplo, recebeu mais de seis milhões de pessoas, enquanto Paris reuniu mais de cinco milhões em 1855. a de Londres recebeu mais de seis milhões de pessoas, enquanto Paris em 1855 reuniu mais de cinco milhões (Santos, 2013).

Realizadas em monumentais conjuntos arquitetônicos, como o Palácio de Cristal em Londres e a Torre Eiffel em Paris, essas exposições eram vistas como "espetáculos da modernidade" e "festas do progresso" (Levy, 2009, s.p.) exibindo desde máquinas industriais até experimentos científicos, obras de arte e novidades culturais que marcavam o ritmo acelerado das inovações daquele tempo.



Figura 16

[Figura 16: Fotografia histórica mostra o Palácio de Cristal, estrutura monumental de vidro e ferro construída para a Exposição Universal de Londres em 1851. O edifício possui vários pavimentos, arcos e abóbadas translúcidas, com uma ampla escadaria na entrada e jardins simétricos com fontes em primeiro plano; à esquerda, vê-se uma torre alta e retangular, compondo o conjunto grandioso e inovador para a época.]

Fonte: <https://d2u1z1lopyfwlx.cloudfront.net>. Acesso: 10/10/2025.



Figura 17

[Figura 17: A imagem mostra uma ilustração colorida panorâmica da Exposição Universal de Paris de 1889, destacada pela presença central da Torre Eiffel, com sua estrutura metálica erguendo-se acima dos demais prédios e jardins. Ao redor da Torre, vê-se diversos pavilhões de arquitetura industrial, com grandes coberturas em vidro e ferro, além de cúpulas ornamentais circulares. O espaço é bem projetado, com avenidas largas, áreas verdes geométricas, fontes e passarelas que ligam os diferentes edifícios. No céu, há um balão próximo à Torre Eiffel, sugerindo inovação e modernidade da época. Ao fundo, monumentos e o amplo horizonte de Paris completam o cenário, transmitindo o clima festivo e monumental da exposição.]

Fonte: <https://www.revistamacau.com.mo/wp-content/uploads/2012/11/img-311161054.jpg>. Acesso: 10/10/2025

Sob a ótica historiográfica e discursiva, as Exposições Universais não eram apenas vitrines para circulação de mercadorias, funcionavam também como instrumentos de difusão do *ethos* burguês e do imaginário da modernidade, propagando valores de competência, mérito e progresso. Mobilizavam o interesse de uma classe ascendente e internacionalizavam a cultura material e ideológica, consolidando a visão de mundo dos países líderes como modelo para o restante do globo (Machado, 2021).

Essa abordagem considera, então, que as reuniões e congressos funcionaram como espaços de disputa ideológica, onde diferentes projetos de sociedade se confrontaram, ora reforçando a hegemonia de modelos franceses, ora provocando adaptações aos diferentes contextos socioterritoriais. Nessa chave interpretativa, a análise de discurso e a historiografia dialogam para desvendar como a sistematização da instrução se redesenhou a partir da circulação transnacional de ideias, debates e práticas.

Os congressos não foram apenas síntese dos avanços técnicos em educação especial, mas palcos onde se expressaram tanto as promessas de inclusão quanto os limites impostos pelas perspectivas assistencialistas e produtivistas da modernidade. É justamente no desdobramento dessas controvérsias que se vislumbra o impacto global dessas reuniões e como elas contribuíram para a estruturação de políticas e metodologias de ensino que, até hoje, reverberam na luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência visual.

6.1. O Congresso de Paris (1878): Educação e as contradições do projeto civilizador Burguês

Em 1878, Paris sediaria sua terceira Exposição Universal. Ocorrendo de 20 de maio a 10 de novembro daquele ano, o evento teve como objetivo principal reafirmar a vitalidade e o poder industrial, artístico e científico da França após a crise decorrente da Guerra Franco-Prussiana e do período turbulento da Comuna de Paris. Instalada no *Champ de Mars* e no recém-construído Palácio do *Trocadéro*, contou com 76 hectares de área e recebeu mais de 16 milhões de visitantes, reunindo 36 países participantes e consolidando Paris como polo internacional do progresso e da modernidade.



Figura 18

[Figura 18: A imagem apresenta uma fotografia estéreo antiga do Palais du Trocadéro, construído para a Exposição Universal de Paris em 1878. O edifício central, de arquitetura monumental com elementos decorativos e duas grandes torres, aparece em destaque ao fundo, cercado por jardins bem cuidados com canteiros, arbustos e caminhos curvos. Na frente, vê-se gramado e algumas árvores, compondo um cenário elegante e simétrico. A imagem dupla, em tons sépia, repete a mesma cena nas duas metades, típica da técnica de estereoscopia para simular profundidade.]

Fonte: <https://www.getty.edu/art/collection/object/1076AS>. Acesso: 10/10/2025.

Discutiu-se nas exposições anteriores tópicos relacionados à instrução dos povos, porém em um nível muito menos denso. No entanto, nesta exposição em especial, houve uma dedicação profunda ao tema da educação de pessoas com deficiência e estabeleceu-se o *Congrès universel pour l'amélioration du sort des aveugles et des*

sourds-muets, configurando-se como um espaço privilegiado para a sistematização, circulação e disputa de saberes pedagógicos voltados às pessoas com deficiência visual.

Este evento ocorreu entre 23 e 30 de setembro, e concentrou atores-chave das instituições especializadas e intelectuais de diversos países, tendo sido palco de uma articulação entre discursos filantrópicos, científicos e políticos que buscavam definir não apenas métodos de ensino, mas também a posição social dos educandos no contexto das transformações capitalistas do século XIX.

Inserido em um período de consolidação dos Estados nacionais e de intensificação das lutas sociais, o Congresso refletiu as tensões entre o universalismo republicano francês, que propunha a educação como direito e ferramenta de inclusão, e as práticas concretas que reproduziam hierarquias sociais veladas.

Como aponta o documento dos anais do Congresso, havia consolidada a ideia que “é necessário que todos os cegos sejam instruídos” (1878, p. 15, tradução nossa)²¹, mas a afirmativa logo se tempera na prática, delimitando o alcance real dessa inclusão, sobretudo em razão do critério de “posição social” e da expectativa produtiva atribuída aos alunos. Essa ambivalência evidencia a coexistência entre um discurso progressista e os controles sociais disfarçados nas práticas pedagógicas e institucionais.

Observamos aqui a dialética da permanência que atravessa praticamente meio século, pois apesar dos avanços técnico-pedagógicos, das transformações socioculturais e das mudanças do paradigma das deficiências, a intenção da exploração dos subalternos, do controle dos corpos e da integração limitada ainda eram tenazes. Esta análise nos permite decifrar essa duplicidade discursiva, evidenciando que o Congresso não foi mero fórum técnico, mas cenário de construção hegemônica, onde se reafirmaram concepções que vinculavam a educação especial a um projeto de disciplinarização da força de trabalho considerada “especial”.

²¹ il faut que tous les aveugles soient instruits.

Assim, a educação não apenas promovia a emancipação formal, mas também inscrevia os indivíduos em posições subordinadas no organograma produtivo da economia industrial em franca expansão. Conforme explicitado nos debates, "a verdadeira emancipação reside na capacitação para o trabalho produtivo" (Congrès Universel, 1878, p. 43, tradução nossa)²², posição que reverbera o *ethos* burguês predominante no final do século XIX.

O congresso foi autorizado via Decreto pelo Ministro da Agricultura e Comércio da República Francesa, Pierre Edmond Teisserenc de Bort²³, em Seção realizada em 1 de julho de 1878, estabelecendo oito grupos de conferências durante a Exposição Universal. O decreto contém apenas dois artigos que, em primeiro lugar, estabelece o congresso, e em seguida, encarrega um senador comissário geral de executar o mesmo.

O objetivo do congresso está explicitado na introdução dos anais, e procura estabelecer uma cooperação plurinacional para a melhora na vida e na sorte das pessoas com deficiência visual, e para isso, estabelece que a educação dessas massas é prioritária e essencial para uma existência digna. Como escreveu o comitê:

A sociedade não permaneceu indiferente à sorte dos cegos; ela desejou que fossem admitidos, como as demais crianças, aos benefícios da instrução primária, impondo-se para isso grandes sacrifícios, mas sem alcançar o objetivo proposto. [...], e se aqueles que usufruem das benesses públicas não extraem do ensino custoso que lhes é oferecido todas as vantagens esperadas, é porque os métodos, por mais engenhosos que sejam, adotados nesse tipo de ensino, carregam sempre algum vício radical. Nobres esforços têm sido tentados para realizar reformas reconhecidamente urgentes [...]. Contudo, esses esforços, em sua maioria, resultaram infrutíferos, pois até o

²² La véritable émancipation réside dans la capacité pour le travail productif.

²³ Pierre Edmond Teisserenc de Bort (1814-1892) foi um político, escritor e jornalista francês, destacado por seu papel como Ministro da Agricultura e do Comércio durante a Terceira República, especialmente por sua atuação à frente do ministério durante a Exposição Universal de Paris de 1878. Suas atividades englobaram a modernização das políticas agrícolas, promoção de exposições e incentivo à inovação industrial e rural. Era pai do meteorologista Léon Teisserenc de Bort e membro ativo da vida parlamentar francesa, sendo reconhecido por sua influência em políticas públicas de agricultura e comércio ao longo da segunda metade do século XIX.

momento só houve relações fortuitas entre os diversos institutos de cegos. Privadas de um meio de comunicação regular e completo, de uma troca constante de conhecimentos e novos métodos que beneficiaria cegos de todos os países e impulsionaria seu aprendizado, acontece frequentemente que certas instituições fiquem presas à rotina e permanecem estagnadas. (Congrès Universel, 1878, p. 2, tradução nossa)²⁴

Já nesta introdução, observamos como o discurso se constitui em um contexto determinado pelas contradições do período, articulando-se como um enunciado atravessado pela história e pela memória institucional (Orlandi, 1999). Ao abordar os esforços para a inserção das crianças com deficiência visual na instrução primária, o texto opera uma constituição de sentidos que expõe tanto os limites quanto as intenções do projeto modernizador, evidenciando a dialética entre emancipação e manutenção da exclusão.

A referência ao sacrifício social ("a sociedade não permaneceu indiferente... impôs-se grandes sacrifícios") funciona como operador discursivo de modo a legitimar a ação do Estado e das instituições, ao mesmo tempo em que naturaliza o fracasso das tentativas inclusivas, atribuindo-o à "rotina" e à falta de comunicação efetiva entre os institutos. Isso evidencia o funcionamento ideológico da linguagem: o discurso apresenta a inclusão como um ideal, mas inscreve, nos limites da prática, a reafirmação das condições materiais de sua exclusão.

²⁴ La société n'est pas restée indifférente au sort des aveugles; elle a voulu qu'ils fussent admis, comme les autres enfants, aux bienfaits de l'instruction primaire, et s'est imposé pour cela de grands sacrifices, mais sans atteindre le but qu'elle se proposait. La plupart sont encore, comme dans l'antiquité, comme dans le moyen âge, condamnés à l'ignorance, et si ceux qui profitent des largesses publiques ne tirent pas de l'enseignement coûteux qu'on leur donne tous les avantages qu'on doit en attendre, c'est que les méthodes, très ingénieuses d'ailleurs, adoptées dans ce genre d'enseignement sont toutes entachées de quelque vice radical. De nobles efforts ont été tentés pour opérer des réformes reconnues urgentes dans l'essai et l'application de tous les procédés spéciaux imaginés pour initier les aveugles à telle ou telle branche de nos connaissances. Mais ces efforts, pour la plupart, sont demeurés infructueux, car il n'y a eu jusqu'à présent que des relations accidentelles entre les divers instituts d'aveugles. Privées d'un moyen de communications régulières et complètes, d'un échange perpétuel de notions et de procédés nouveaux qui tourneraient à l'avantage des aveugles de tous les pays et avanceraient singulièrement leur instruction, il arrive fréquemment que certaines institutions sont livrées à la routine et restent stationnaires.

Orlandi (1999) pontua que, na análise de discurso, as condições de produção do texto – históricas, sociais e institucionais – atravessam o dizer e determinam as formações discursivas possíveis. O texto se situa, então, num entrecruzamento entre interdiscurso (memória social e institucional sobre a deficiência e a instrução) e intradiscurso (formulação particular, situada no contexto dos congressos e reformas da época). O enunciado reiteradamente confronta as promessas de inclusão com a persistência da ignorância e da rotina institucionalizada, mobilizando assim uma contradição fundamental, típica da filosofia da práxis: entre o ideal emancipatório e a materialidade dos limites históricos.

O *corpus* textual reverbera em todo momento a dualidade característica dos projetos: as instituições conclamam a sociedade a uma revisão de seu preconceito, ao dizer que “É um fato constante que os recursos permanecerão sempre aqui abaixo das exigências, a menos que se adote outro ponto de vista, que se modifique profundamente o sistema adotado” (Congrès Universel, 1878, p. 2, tradução nossa)²⁵, mas mantêm viva a retórica da caridade ao defender que “O Congresso tem, [...], um objetivo científico e um objetivo filantrópico intimamente ligados” (Idem, p. 3, tradução nossa)²⁶, e reforçar a ideia de que os esforços são válidos acima de tudo porque esses entes poderão contribuir economicamente para a sociedade.

Os trabalhos do congresso foram divididos em seis temas: Educação, Ensino (intelectual e profissional), Carreiras, Instituições Asilares, Higiene e Bibliografia (que pode ser entendido como uma espécie de Repositório).

²⁵ C'est un fait constant que les ressources resteront toujours ici au-dessous des exigences, moins qu'on ne se place un autre point de vue, qu'on ne modifie profondément le système adopté.

²⁶ Le Congrès a donc la fois un but scientifique et un but philanthropique intimement liés.

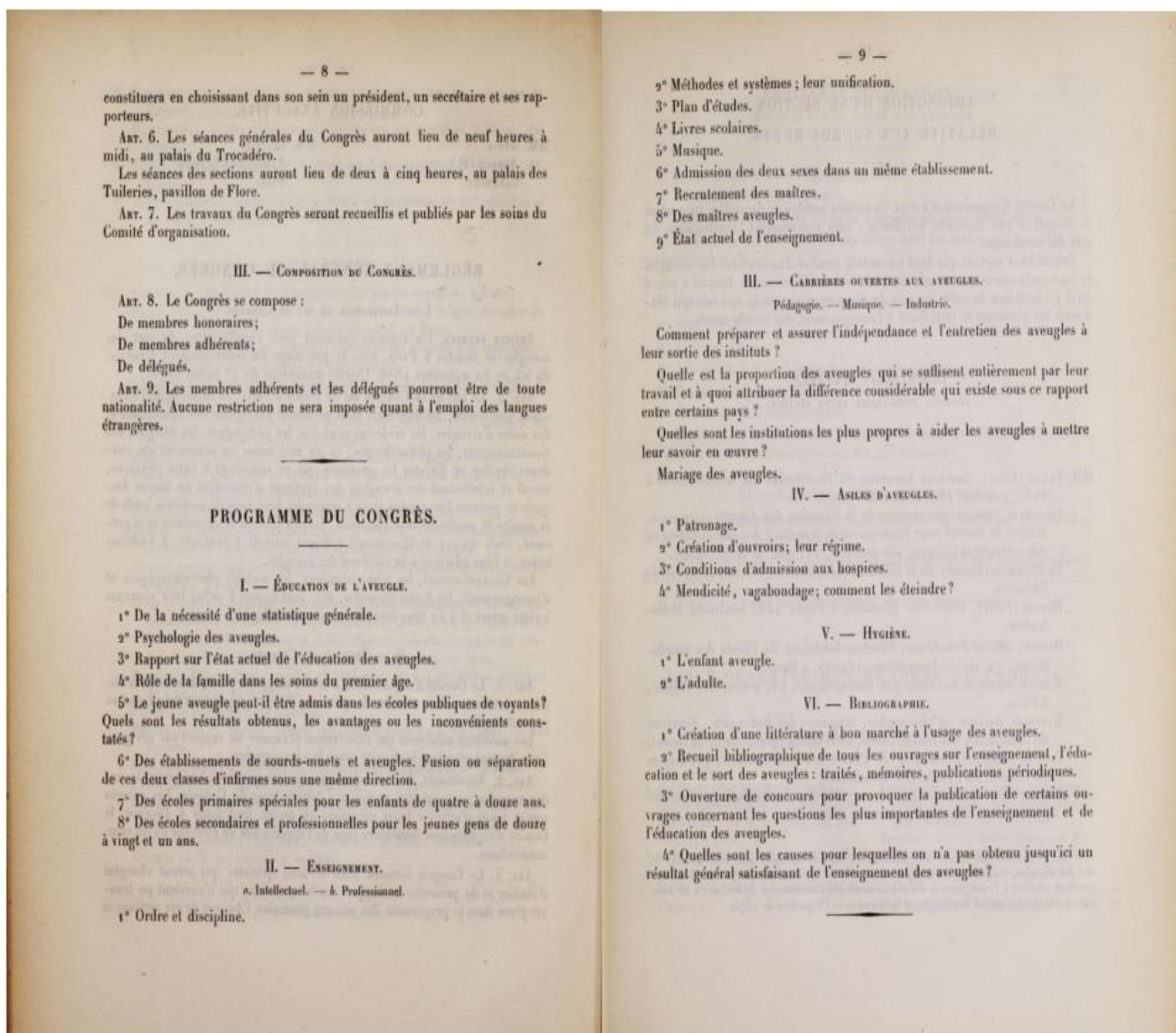


Figura 19

[A imagem mostra uma fotografia de duas páginas abertas de um livro antigo, em francês, com texto impresso em fonte serifada. À esquerda, aparece o topo da página com o número 8, abaixo de um cabeçalho sobre o funcionamento e programação do congresso, seguido pelo título em destaque "Programme du Congrès". O conteúdo é organizado em itens numerados e tópicos, abordando questões sobre educação de pessoas cegas, ensino intelectual e profissional, ordem e disciplina. À direita, na página 9, continuam os tópicos e perguntas sobre métodos, sistemas, música, formação de professores, asilos, higiene e bibliografia voltada para cegos. As margens do papel são amareladas, e o centro tem o vinco da lombada, indicando uso prolongado; o texto está bem alinhado, permitindo fácil leitura dos temas tratados.]

Fonte: Arquivo Pessoal

O Congresso de Paris em 1878 representou um marco importante na construção dos discursos sobre a educação de pessoas com deficiência, destacando a coexistência entre os ideais inclusivos e as práticas sociais e institucionais de controle. Embora

tenha sido um espaço de debates ricos e avanços técnicos, o evento também evidenciou as limitações impostas pela estrutura social da época, sobretudo no que diz respeito à inclusão real desses sujeitos no sistema produtivo e social. Essa complexa articulação entre progresso e exclusão revela a necessidade de compreender as múltiplas dimensões que atravessaram a educação especial naquele contexto histórico.

Essa compreensão é aprofundada ao analisar os debates e proposições que se seguiram nas sessões, quando se poderá perceber com mais detalhe os temas abordados e as posições defendidas pelos diferentes atores envolvidos. Estas se transformam em palco privilegiado para a circulação e disputa de saberes pedagógicos e políticos.

6.1.1. As sessões do congresso

A abertura e a primeira sessão do congresso, atravessadas pela encenação política e pela retórica da fraternidade universal, expressam um movimento de institucionalização dos modos de significar a deficiência no interior das estruturas sociais. Nadault de Buffon, presidente do congresso, trata de enaltecer o objetivo do congresso e a “missão” legada aos presentes, ao dizer que:

Privado do que há de mais indispensável à vida, o cego, privado do espetáculo das coisas exteriores, sente aumentar suas necessidades intelectuais, e, se recebeu do céu uma bela inteligência, seu pensamento se eleva pela meditação. Buffon²⁷, escrevendo quase cego as *Épocas da Natureza*, respondia àqueles que se admiravam disso: “Vejo pelos olhos do espírito”. Os olhos do espírito, estes são, de fato, os olhos do cego. O cego é uma luz que não deixou de brilhar, mas que perdeu seu reflexo. (Aplausos.) Demos a essa inteligência latente o meio de se manifestar e tentemos fazer com que o artigo das compensações faça esquecer a extensão da provação. O mundo físico escapando inteiramente ao cego, é preciso abrir-lhe novos horizontes sobre o mundo moral e intelectual. Vocês buscarão quais são as

²⁷ Aqui, o presidente da sessão se refere ao seu antepassado, Georges Louis-Leclerc, conde de Buffon (1707-1788), naturalista francês que escreveu sua obra *Épocas da Natureza* em idade avançada quando já quase não enxergava.

carreiras que se podem abrir de forma frutífera aos cegos, assegurando-lhes o trabalho que dá sustento e a instrução que ocupa o espírito, fortalecerão sua alma pela filosofia e pela religião. (Congrès Universel, 1878, p. 36, tradução nossa)²⁸

O discurso de M. Buffon articula em seu núcleo dimensões ideológicas e materiais na determinação das pessoas com deficiência visual. A metáfora da luz que "não deixou de brilhar, mas que perdeu seu reflexo" serve para naturalizar sua condição física, relativizando a ausência da visão ao projetar uma capacidade intelectual superior (o "olhar pelos olhos do espírito"). Essa construção cria um regime de verdade que valoriza a intelectualidade e a meditação como compensações para a perda sensorial, estabilizando sentidos que vão além da visibilidade física e legitima um novo modo de sujeição através do saber.

Ao orientar que se "dê a essa inteligência latente o meio de se manifestar" e que se "abra novos horizontes sobre o mundo moral e intelectual", o discurso atua para rearticular a posição social desse sujeito, deslocando-o do plano da deficiência física para o campo moral e cognitivo. Essa transposição não elimina a determinação material de sua condição, mas produz um efeito de naturalização e internalização da diferença como uma provação que pode ser compensada, criando mecanismos de controle simbólico que acompanham e sustentam práticas sociais concretas, o encaminhamento para "carreiras frutíferas", "trabalho que dá sustento" e "instrução que ocupa o espírito".

²⁸ Frappé dans ce qu'il y a de plus indispensable à la vie, l'aveugle, privé du spectacle des choses extérieures, sent s'accroître ses besoins intellectuels, et, pour peu qu'il ait reçu du ciel une belle intelligence, sa pensée s'élève par la méditation, Buffon, écrivant presque aveugle les *Epoques de la nature*, répondait à ceux qui s'en étonnaient : «Je vois par les yeux de l'esprit.» Les yeux de l'esprit, tels sont bien, en effet, les yeux de l'aveugle. L'aveugle, c'est une lumière qui n'a pas cessé de briller, mais qui a perdu son reflet. (Applaudissements.) Donnons à cette intelligence latente le moyen de se manifester, et tachons que l'article des compensations fasse oublier l'étendue de l'épreuve. Le monde physique échappant entièrement à l'aveugle, il faut lui ouvrir des horizons nouveaux sur le monde moral et intellectuel. Vous rechercherez quelles sont les carrières que l'on peut fructueusement ouvrir aux aveugles en leur assurant le travail qui fait vivre et l'instruction qui occupe l'esprit, vous fortifierez leur âme par la philosophie et par la religion.

Nesse encadeamento discursivo, a deficiência não aparece apenas como uma condição biológica, mas como um *locus* de significações necessárias à “renormalização”. A insistência na “missão” e na “solidariedade” esconde, assim, a operação ideológica de controle social que sustenta e reconfigura relações de poder e hegemonia, ao mesmo tempo em que cria um articulado simbólico para legitimar os papéis sociais atribuídos.

Esta análise nos permite compreender que essa linguagem, mais do que proteger o cidadão, reinscreve o sujeito em relações concretas de poder, hegemonia e disputa ideológica, produzindo sentidos que justificam e perpetuam desigualdades sociais. O discurso institucional redefine a deficiência como um marcador social, articulando valores, crenças e práticas que interpõem barreiras à participação plena dos sujeitos, e produzindo seus lugares na coletividade por meio do reconhecimento (ou não) de suas especificidades.

Em 24 e 25 de setembro, a sessão procurou aprofundar-se na discussão sobre a importância das estatísticas nacionais para mapear a população de pessoas com deficiência visual e auditiva, suas causas e distribuição. A preocupação com a hereditariedade e a consanguinidade foi recorrente, refletindo em certa escala o pensamento higienista que permeava o discurso científico da época.

A sessão foi inteiramente norteadas por duas perguntas: “O que podemos fazer pelos cegos?”; “O que se pode exigir dos cegos?” (Congrès Universel, 1878, p. 57). A resposta imediata foi a seguinte:

Essas duas questões me parecem correlativas, pois ao fazer algo por uma determinada classe de pessoas, ao mesmo tempo, creio eu, obriga-se a que se faça algo em retorno, a que ela se mostre digna dos benefícios dos quais foi objeto. (Idem. Ibidem, tradução nossa)²⁹

²⁹ Ces deux questions me semblent corrélatives, car en faisant quelque chose pour une classe quelconque de personnes, on l'oblige en même temps, je crois, à faire quelque chose en retour, à se montrer digne des bienfaits dont elle a été l'objet.

A citação nos traz duas importantes dimensões do pensamento explícito dos atores do congresso, e que considero cruciais para compreender os desdobramentos das ações posteriores: 1) a concepção de benevolência e caridade, pois os sujeitos se esforçam para ajudar os mais “desvalidos” pela sua piedade e moral elevadas, como um favor oferecido e não porque a pessoa com deficiência visual é também sujeito de direito, e; 2) a afirmação de que estes devem fazer algo em retorno encena uma reciprocidade obrigatória entre os entes “salvos” de sua infeliz condição e seus benfeitores, fixando os termos de uma relação ideológica, e não apenas pedagógica, marcada pelo discurso do mérito, pelo reconhecimento e, sobretudo, pela materialidade das relações de poder.

Sob perspectiva de Orlandi (1999), a análise de discurso implica considerar que o sentido das palavras não existe isoladamente, mas é engendrado nas condições históricas e sociais de produção. Ao afirmar que "ao fazer algo por uma classe qualquer de pessoas, ao mesmo tempo... obriga-se que faça algo em retorno, a que ela se mostre digna dos benefícios", o discurso revela um dispositivo de controle e de regulação que inscreve o sujeito com deficiência em uma posição de subordinação relacional e moral: os benefícios concedidos não são apresentados como direitos, mas como concessão condicional suposta pelo Estado/sociedade. O enunciado transita, assim, entre o registro humanitário e o registro produtivo, ecoando o paradigma meritocrático burguês do século XIX.

Nota-se também uma operação de modelagem subjetiva: os sujeitos são interpelados a corresponder aos benefícios recebidos através de atitudes que reafirmam sua "dignidade" diante da instituição, ou seja, devem ser úteis ou produtivos para que a concessão da integração se realize plenamente. Essa lógica evidencia a centralidade da reciprocidade e do utilitarismo social na construção do discurso sobre deficiência, entendendo a emancipação como função da adequação ao projeto produtivo, não da emancipação integral e autônoma.

Assim, a inclusão proposta pelo Congresso de 1878 é mediada por mecanismos materiais e simbólicos que sustentam a ordem social vigente: a concessão de direitos é dependente do retorno esperado em termos de produtividade, disciplina e civilidade,

e o discurso do mérito atua como operador de regulação e controle, naturalizando desigualdades.

Há ainda uma dimensão segregacionista que, travestida de enaltecimento às instituições especializadas, revela sua verdadeira face: o preconceito e a discriminação da pessoa com deficiência e que, ainda hoje encontra ecos na sociedade. Este pensamento fica evidente quando M. Moureau, o secretário da sessão diz que:

Em resumo, parece-me que a situação da criança cega, em uma escola de videntes, é demasiadamente anormal para lhe permitir desenvolver plenamente suas faculdades, mesmo para torná-la capaz de ganhar o seu pão. Ao contrário, em um instituto, a criança privada da visão vive entre aqueles que se encontram na mesma condição, e está em circunstâncias de desenvolvimento intelectual essencialmente semelhantes às do vidente na escola. Por isso, concluo, juntamente com o sr. Guadet, antigo e digno chefe do ensino no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, que a frequência de escolas comuns por cegos só pode ser um meio transitório, ao qual se recorre por falta de alternativa, mas que é incapaz de substituir o papel do instituto. (Congrès Universel, 1878, p. 58, tradução nossa)³⁰

Os ecos desse discurso ainda são ouvidos quando já no Brasil do século XXI ainda se encontra espaço para narrativas que permite a promulgação de um Decreto como o Decreto nº 10.502/2020, que, na prática, faria retornar as classes especiais nas escolas e daria prioridade às instituições filantrópicas e associações em detrimento à educação pública. Mesmo que o referido Decreto tenha sido derrubado, a adesão que conseguiu angariar nos mostra o quanto ainda estamos próximos às concepções expressas em 1878.

³⁰ Bref, il me semble que la situation de l'enfant aveugle, dans une école de voyants, est trop anormale pour lui permettre de développer complètement ses facultés, même pour le rendre capable de gagner son pain. Au contraire, dans un institut, l'enfant privé de la vue vit au milieu de ceux qui ne sont pas mieux partagés que lui, il se trouve dans des conditions de développement intellectuel essentiellement semblables à celles du voyant à l'école. C'est pourquoi je conclus avec M. Guadet, l'ancien et digne chef de l'enseignement à l'Institut des jeunes aveugles de Paris, que la fréquentation des écoles ordinaires par les aveugles ne peut être qu'un moyen transitoire auquel on recourra, faute de mieux, mais incapable de suppléer à l'institut.

Em 26 e 27 de setembro, o congresso alcançou o cerne central de sua existência: a discussão sobre educação e método configura seu núcleo simbólico. O debate para a defesa e adoção dos diversos sistemas de aprendizagem (Braille, Moon e variantes) explicita as tensões de uma luta por hegemonia discursiva pedagógica. O Braille triunfa, não apenas por sua funcionalidade, mas porque simboliza o progresso técnico típico da modernidade industrial: é legível, eficiente, codificável, replicável. A escolha dos diversos delegados do congresso está expressa na declaração de M. Meyer, subdiretor do Instituto de Paris:

Nenhum dos membros da Comissão ignora os importantes serviços prestados pelos livros impressos em tipos romanos ou seus derivados em Londres, Worcester, Filadélfia, Viena, etc. Ninguém pensa em desacreditar edições numerosas e de uma influência tão feliz; mas, considerando que apenas os caracteres inventados por Braille, igualmente adequados para manuscritos e para impressão, se aplicam à ortografia, à estenografia, à matemática e à música, ele [M. Meyer] propõe declarar que, diante dessas vantagens incontestáveis, é impossível não proclamar a superioridade do sistema gráfico do professor francês cego Braille. (Congrès Universel, 1878, p. 145, tradução nossa)³¹

O Sistema Braille é apresentado como meio de emancipação, mas essa emancipação é regulada pelo método (Weygand, 2009). O sujeito é dito livre quando domina a técnica que o normaliza. Essa contradição forma o cerne do que se pode chamar de jogo entre silêncio e dizer (Orlandi, 1999): fala-se em autonomia, mas silencia-se o desejo, a experiência e a voz do sujeito real.

³¹ Aucun des membres de la Commission n'ignore les importants services rendus par les livres imprimés en types romains ou ses dérivés à Londres, Worcester, Philadelphie, Vienne, etc. Personne ne songe à discréditer des éditions nombreuses et d'une si heureuse influence; mais, considérant que seuls, également propres aux manuscrits et à l'impression, les caractères inventés par Braille s'appliquent à l'orthographe, à la sténographie, aux mathématiques et à la musique, il propose de déclarer que, devant ces incontestables avantages, il est impossible de ne point proclamer la supériorité du système graphique du professeur français aveugle Braille.

O Sistema de Louis Braille já desfrutava de renome internacional desde meados do século XIX, mas foi no Congresso Internacional de Paris, em 1878, que sua legitimidade como padrão universal foi definitivamente consolidada. Ali, diante de propostas alternativas e adaptações vindas de distintos países, o sistema francês prevaleceu, sendo formalmente reconhecido e recomendado para uso institucional e acadêmico em escala global (Congrès Universel, 1878; Lemos; Cerqueira, 2014).

Esta decisão não apenas encerrou debates técnicos sobre métodos de leitura e escrita tátil, mas também revelou o movimento estratégico da França pela hegemonia pedagógica e pela racionalização internacional do saber técnico sobre a educação de pessoas com deficiência visual, reafirmando seu protagonismo na história da inclusão e dos sistemas educativos.

Na esfera ocupacional, o congresso dedicou-se à análise de profissões consideradas acessíveis às pessoas com deficiência visual, como música, artesanato e tecelagem, promovendo esses ofícios como caminhos para a autonomia econômica e para a mitigação da marginalidade social. No entanto, a insistência no ideal da “capacitação para o trabalho produtivo” (Congrès Universel, 1878, p. 43) revela que a educação especial, longe de garantir plena emancipação, era instrumentalizada como um dispositivo de inserção subordinada desses entes à lógica e às exigências da economia capitalista, reforçando a função reguladora e adaptativa da formação voltada ao trabalho e à produtividade.

Nesse sentido, quando os delegados insistem nesta “capacitação”, evidencia-se a intencionalidade de legitimar uma política de inclusão sob o signo de benefício e reconhecimento, mas também ativa o mecanismo de responsabilização do sujeito com deficiência, condicionado a uma lógica de mérito e de retorno que busca assegurar a manutenção da ordem social e econômica.

O documento do Congresso configura-se como um texto hegemônico que articula discursos científicos, filantrópicos e políticos para construir uma “verdade” oficial sobre a deficiência e sua educação. Foram aprovadas resoluções importantes, como a unificação do sistema Braille, a criação de uma *Société Internationale pour l'Amélioration du Sort des Aveugles* e a recomendação de escolas inclusivas com

professores cegos. A institucionalização dessas propostas revela a articulação entre discurso científico e político para consolidar um projeto educacional que, embora progressista, reforçava a disciplinarização e a subalternização dos sujeitos com deficiência.

Conforme Orlandi (1999), o discurso é um campo de luta onde se definem sentidos e relações de poder. A universalidade proclamada convive com a delimitação do acesso à educação conforme critérios sociais e produtivos, revelando a reprodução das hierarquias sociais sob o manto do progresso. Pêcheux (1997) destaca que o discurso naturaliza relações sociais e econômicas, e no Congresso essa naturalização ocorre ao condicionar a integração da pessoa com deficiência visual à produtividade e à posição social.

A filantropia e o universalismo republicano mascaram a reprodução das desigualdades, enquanto o saber científico legitima o controle dos corpos e das mentes. Sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, o Congresso reflete as contradições da modernidade capitalista: avanços técnico-pedagógicos coexistem com a exploração e subalternização dos sujeitos com deficiência, que são inscritos em posições subordinadas no processo produtivo.

Este é, também, um ato de manutenção e consolidação da hegemonia dos grupos dominantes e, ao mesmo tempo uma contradição, pois de um lado, opera um consenso produzido entre as elites políticas, científicas e religiosas, que redefine o estatuto da pessoa com deficiência visual, deslocando-o do campo da caridade privada para o da administração pública, e por outro, mantém o viés caritativo apostando mais na filantropia e na boa vontade dos abastados do que no orçamento e ação públicos.

6.1.2. Entre a presença e o silêncio: A participação periférica do Brasil no Congresso de Paris e as contradições do discurso civilizatório

Com os esforços empreendidos pela aristocracia nacional em ser reconhecida mais como europeia do que propriamente brasileira, mas também pelo entusiasmo do Imperador D. Pedro II pelas inovações tecnológicas e pela modernidade, o Brasil

esteve representado nas diversas Exposições Universais, fato que se repetiu em 1878, tendo o próprio Imperador como partícipe, embora de forma muito tímida.

A participação no *Congrès Universel* foi ainda mais inscípiente, deixando poucas evidências documentais, apesar de sua política de aproximação com a ciência europeia e os movimentos filantrópicos internacionais durante o Segundo Reinado. Na Ata do congresso, figura apenas uma indicação na lista de presença de um certo “Le Vicomte d'Itajubá”, enviado extraordinário e plenipotenciário do Brasil.

Como o documento explicita apenas o título do ilustre enviado, realizando um minucioso trabalho histórico-investigativo, acreditamos que este seja Marcos Antonio de Araujo e Abreu. Sua breve biografia consta no *Archivo Nobiliarchico Brasileiro* (Vasconcellos, 1918). Nascido em Diamantina em 1805, foi diplomado bacharel em Direito pela Faculdade de Olinda e foi nomeado como Encarregado de Negócios Estrangeiros pelo Imperador. Segue-se brevemente descrita sua carreira:

De 1834 a 1867, occupou successivamente todos os póstos da carreira diplomatica em quasi todas as Côrtes Europeas. Foi o Arbitro Brasileiro na questão do Alabama, entre os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, servindo com igual brilho ao dos outros dois arbitros nomeados pelo Rei da Italia e o Presidente da Suissa, no Tribunal de Arbitramento de Genebra, em 1871. Era Grande do Imperio, Grã-Cruz da Imperial Ordem de Christo, Grande Official da Legião de Honra da França, Cavalleiro da Real Ordem da Conceição de Villa Viçosa, de Portugal, Grã-Cruz da Aguia Vermelha, da Prussia, da Ordem dos Guelphos, do Hannover, da de Pedro de Oldenburgo, da Ernestina da Saxonia, da Dinamarquesa de Danebrogue, e socio do Instituto Historico e Geographico Brasileiro. (Vasconcellos, 1918, p. 204)

O que sustenta a evidência de que este seja de fato o personagem presente no congresso é que ele foi enviado como representante diplomático à Europa, (provavelmente Liverpool) em 1869, tendo lá permanecido até sua morte, em Paris, no ano de 1884. Atesta-se essa versão a partir de uma reclamação de um certo fidalgo chamado Juca Paranhos, que ansiava ser nomeado para o consulado inglês. Conforme descrito no livro *D. Pedro II, Imperador do Brasil* (2015), em que escreve:

Sei que o imperador há de objetar: ele me tem contrariado sempre. Entendeu que eu não devia ser deputado em 1868, quando tive a infeliz ideia de querer sê-lo, por supor que isso me facilitasse os projetos, que já então formava, de entrar para a carreira diplomática. Opôs-se a que acompanhasse meu Pai, como secretário, em 1868, quando antes o conselheiro Otaviano pôde obter essa nomeação para um seu parente, e quando, ainda hoje, o visconde de Itajubá pode ter junto a si um filho. (Mossé, 2015, p. 21)

Além dessa breve participação, há uma menção ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos, demonstrando que a comunidade internacional tinha conhecimento sobre o mesmo. No anexo 12, um relatório da Comissão diz:

Existe no Brasil uma escola para os cegos fundada pelo próprio imperador e muito bem administrada. Sua Majestade percorreu toda a Europa de forma anônima, sob a modesta denominação de dom Pedro d'Alcantara Brasileiro, querendo ver por si mesmo, com sua augustíssima esposa, a Imperatriz, os avanços feitos na Europa e aqueles que ainda precisam ser realizados para melhorar a condição dos cegos. A Comissão teria ficado satisfeita em poder avaliar o alcance desses esforços, comparar as tentativas realizadas no Rio de Janeiro com as de outras regiões da América; [...]; mas a comparação foi, se não completamente impossível, então bastante difícil, pois, de todas as escolas transatlânticas, apenas a de Boston expôs livros em relevo do Dr. Howe, juntamente com as imprensas (*printing houses*) em relevo de Louisville e Filadélfia. (Congrès Universel, 1878, p. 293)

A presença modesta e pouco visível do Brasil no Congresso reflete um silenciamento discursivo, caracterizado pela limitação, omissão e invisibilização dos avanços e desafios da educação especial no país. O silêncio no evento transcende a simples ausência física ou de recursos materiais, configurando-se como uma deliberada apatia dos grupos dominantes em relação à educação e, em extensão, à própria vida e cidadania da pessoa com deficiência visual no país. O Imperador participou da Exposição Universal, mas limitou-se a enviar um único delegado, que já estava em Paris, ao congresso.

Esse silenciamento está ainda atravessado por relações de poder e hegemonia, que privilegiam as narrativas europeias e norte-americanas como normativas. O Brasil, como país periférico no sistema capitalista mundial da época, sofre um apagamento

discursivo que reflete sua posição subalterna. Isso implica que os conhecimentos, práticas e contextos locais da educação especial são invisibilizados, reproduzindo a condição de dependência epistêmica e política. A participação tímida simboliza, assim, não apenas uma ausência quantitativa, mas a reprodução da hegemonia do conhecimento estrangeiro que marginaliza a produção nacional.

O silenciamento tem efeitos concretos na produção do conhecimento e na memória social sobre a educação especial no Brasil. A ausência de representações e a falta de debates sobre especificidades nacionais contribuem para uma narrativa histórica incompleta, que dificulta o reconhecimento da trajetória local, seus desafios e conquistas. A apatia discursiva, seja voluntária ou estrutural, opera para manter um padrão de exclusão epistemológica, alinhado com a reprodução das estruturas sociais de desigualdade.

Portanto, a análise aponta que a participação tímida no Congresso evidencia uma contradição discursiva: enquanto formalmente presente, o Brasil é silenciado pelos mecanismos discursivos que reforçam a hegemonia das metrópoles europeias. O silêncio não é mero vazio, mas uma prática ativa de exclusão que revela as condições materiais e ideológicas da produção do discurso sobre a educação especial, expressando a complexa relação entre linguagem, poder e história.

Essa contradição encontra suas raízes nas próprias condições históricas e ideológicas da educação especial no país. Assim, a instituição brasileira integra um regime transnacional de verdade, no qual o discurso filantrópico, médico e pedagógico se alia ao projeto civilizatório do Estado imperial, reproduzindo, internamente, a mesma apatia e silenciamento discursivo que margeou a participação do Brasil no cenário internacional. Dessa forma, o silêncio externo no congresso reverbera e legitima os silenciamentos e limitações internos na formulação e reconhecimento da educação especial no país.

Contudo, essa lógica discursiva não surge a reboque do Congresso de Paris. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos antecipa, de certa forma, os mesmos fundamentos ideológicos que mais tarde seriam reafirmados em 1878. A instituição brasileira se inscreve, portanto, num mesmo regime de verdade transnacional, em que

o discurso filantrópico, médico e pedagógico se alia ao projeto civilizatório do Estado imperial.

O que o congresso veio fazer, décadas depois, foi legitimar internacionalmente uma rede de práticas e sentidos que já circulavam entre as classes dominantes do século XIX: o de que a educação dos “inválidos” e “desvalidos” era sinal do progresso moral das nações. Sob esse prisma, o Instituto brasileiro é uma expressão da mesma formação discursiva, alimentada pelos contatos intelectuais e científicos que ligavam a Corte do Rio de Janeiro à França e à Europa.

Ao instituir a educação de pessoas com deficiência visual como ato de Estado e de benevolência, o Império se coloca como partícipe do ideário liberal-humanitário europeu: educar, instruir e regenerar corpos pela via da moral e do trabalho. Mas essa inscrição se dá no interior de contradições profundas. O humanitarismo convive com a escravidão, a instrução de poucos legitimando a desigualdade de muitos.

O Congresso de Paris, portanto, não cria o discurso que orienta o Imperial Instituto, mas oferece-lhe uma chancela simbólica, uma linguagem científica e internacional que reforça a sua razão de ser. A retórica da “melhoria da condição dos cegos” encontra eco direto nos relatórios e regulamentos do Instituto brasileiro, nos quais a caridade e o progresso são apresentados como complementares.

Assim, o que está em jogo não é uma relação de causa e efeito, mas uma relação de homologia ideológica: em Paris e no Rio de Janeiro, a deficiência é significada dentro da mesma estrutura discursiva da modernidade: benevolente na aparência, disciplinadora na essência. No contexto brasileiro, o Imperial Instituto replicará essa orientação: oficinas, música e caligrafia como vias de integração “possível”, mantendo a dialética entre emancipação declarada e dependência real, um reflexo direto do discurso europeu reapropriado pela estrutura social escravista e elitista de então.

Gramsci (2024) ajuda a compreender esse movimento como sedimentação de direção intelectual e moral: o congresso se torna um aparelho privado de hegemonia em escala internacional, articulando saberes médicos, pedagógicos e políticos em torno de um mesmo horizonte civilizatório. Esse modelo será reelaborado no Brasil como

política de Estado durante a Primeira República, consolidando o papel dos institutos especializados como espaços de disciplinamento do corpo e da mente “desviantes”. A hegemonia discursiva francesa traduz-se em pedagogia brasileira de classe e de exclusão.

Ora, o enunciado do progresso é um marcador ideológico de evidência, aquilo que naturaliza o movimento histórico linear, ocultando as descontinuidades e exclusões. Pêcheux (1997) nos lembra que a ideologia funciona precisamente quando “diz o óbvio”, quando transforma o contingente em natural. Nesse gesto, o congresso sela o sentido da deficiência como etapa transitória entre a anormalidade e a cidadania produtiva.

Gramsci (2024) e Thompson (1981) ajudam a reposicionar o olhar: o progresso não é neutro, mas expressão de uma luta de classes travada no campo do discurso. A pessoa com deficiência é incorporada como parte do projeto de hegemonia da burguesia liberal, que precisa produzir consentimento entre as massas e legitimar o papel civilizador do Estado. Ao ecoar no Brasil, esse mito do progresso legitima a fundação e a permanência de instituições segregadas, escolas-modelo que prometem a integração, mas perpetuam a separação. É a pedagogia do futuro como pedagogia da contenção.

O Congresso de Paris, ao sancionar simbolicamente a ideologia liberal-filantrópica do século XIX, dá continuidade a um ciclo em que a educação especial serviu tanto à legitimação do projeto civilizatório quanto à manutenção das hierarquias sociais e epistêmicas do Império. Nas décadas seguintes, contudo, esse mesmo arcabouço discursivo seria reconfigurado sob novas formas institucionais e científicas. A retórica da benevolência cede espaço ao discurso da ciência e da pedagogia, mas o princípio ordenador, o de uma educação voltada à normalização dos corpos e ao controle moral, se mantém.

É nesse cenário de continuidade e transformação que o Congresso de Nantes, em 1929, se insere: momento em que o Brasil republicano busca reafirmar sua modernidade educativa no diálogo com as potências europeias, agora sob o signo da racionalidade científica, da psicologia e da medicina pedagógica. A transição do

paradigma filantrópico-imperial para o científico-republicano não rompe a estrutura de hegemonia, apenas a reconfigura, deslocando os termos, mas preservando o núcleo de exclusão e disciplinamento que atravessa a história da educação especial no país.

6.2. O Congresso de Nantes em 1929

Entre 1878 e 1929, Europa e Brasil atravessaram profundas transformações políticas e econômicas que moldaram os rumos sociais e culturais de suas sociedades. Na Europa, este período foi marcado pelo apogeu dos Estados-nação e pela consolidação dos impérios coloniais, acompanhados por rápidas transformações econômicas decorrentes da Segunda Revolução Industrial.

Os Estados Unidos marcam sua ascensão como potência e se tornam peça importante no tabuleiro geopolítico. Após a Guerra Civil, o país experimentou um crescimento explosivo na produção industrial, infraestrutura e população urbana, tornando-se uma das maiores economias do mundo. Essa era de crescimento, chamada de Era Progressista, trouxe avanços tecnológicos e expansão das ferrovias, estimulando a integração do mercado interno e a capacidade de produção em grande escala.

Sua política externa tornou-se mais ativa e intervencionista. A Guerra Hispano-Americana marcou a entrada do país como potência imperial ao controlar Cuba, Porto Rico, Guam e Filipinas. No início do século XX, acompanhando seu crescimento econômico, os EUA ampliaram sua influência nas instituições, reforçando sua presença estratégica e diplomática no cenário global. Esse período consolidou a nação norte-americana como uma potência emergente e influente, capaz de rivalizar com as potências europeias tradicionais, impulsionando mudanças no equilíbrio global de poder e moldando a ordem mundial do século XX.

Com relação à educação, a virada do século foi um ponto crucial para novos entendimentos sobre a área. Na França, o período consolidou o entendimento da educação pública, laica e obrigatória, um projeto político-social fortemente influenciado pela Terceira República. As reformas educacionais buscavam formar cidadãos alinhados a valores republicanos, laicidade e igualdade formal, num contexto

de secularização do Estado e combate à influência da Igreja Católica nas escolas. Além disso, houve um crescente investimento em educação técnica e profissionalizante, refletindo as demandas da industrialização e modernização econômica.

No campo da educação especial, especialmente para pessoas com deficiência visual e auditiva, o país permanecia como um centro de referência mundial, com instituições consolidadas e ativas na formação pedagógica, e foi palco de congressos internacionais que orientaram a política educacional para essas populações, ainda que envolvidos em debates intensos, como o caso do predomínio do oralismo na educação para pessoas com deficiência auditiva. A educação francesa se caracterizava por sua busca por universalidade, cientificidade e controle estatal amplo, consolidando uma base para o direcionamento da educação nacional e internacional.

No Brasil, o cenário educacional da virada do século refletia um país em transição política e social: o fim do regime monárquico, a instauração do novo modelo republicano e as primeiras décadas deste novo regime. A educação pública brasileira era incipiente, com baixa cobertura e forte desigualdade regional, centrada em estruturas urbanas e nas elites, longe da universalização pretendida. A influência da Igreja Católica ainda era marcante, mas há um movimento gradual em direção à laicidade e à modernização inspirada em modelos europeus, especialmente franceses.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Rio de Janeiro, passou por uma significativa virada epistemológica. Essa mudança não se limitou apenas à alteração de nome, mas implicou profundas transformações nos fundamentos pedagógicos, administrativos e sociais da instituição, refletindo as tensões e contradições entre modelos assistencialistas e educacionais, entre exclusão e inclusão, e entre continuidade e ruptura (Almeida, 1993).

Esta rota recalculada, longe de ser uma ruptura total, ocorrida sob uma nova ordem política, prometia, ao menos em discurso, maior igualdade, liberdade e acesso à educação. A partir da República, o Instituto passou a ser denominado Instituto dos Meninos Cegos, depois Instituto Nacional dos Cegos e, finalmente, Instituto Benjamin

Constant. Essas mudanças de nome não foram apenas simbólicas: elas indicavam uma redefinição de identidade institucional, que passou a ser mais explicitamente voltada para a educação e a formação de cidadãos, em vez de se limitar a um papel assistencial ou asilar.

Durante o período imperial, o Instituto era marcado por uma forte ambiguidade: embora oficialmente fosse um educandário, na prática, funcionava também como asilo, abrigando e mantendo por longos períodos ex-alunos que não conseguiam se inserir no mercado de trabalho.

O Regulamento de 1854 limitava o número de alunos a trinta, com matrícula majoritariamente gratuita, mas a realidade era de escassez de vagas e de recursos, o que reforçava o caráter assistencial da instituição. A maioria dos alunos era pobre, e a permanência no Instituto muitas vezes ultrapassava o tempo do curso, tornando-o um espaço de refúgio e não apenas de educação.

Com a República, houve uma tentativa de superar essa ambiguidade. O novo regulamento de 1890, inspirado pelas reformas de Benjamin Constant, ampliou o número de vagas para 150 alunos e reforçou o caráter educacional da instituição.

O ensino passou a incluir disciplinas científicas e aprofundar o ensino profissionalizante, com a criação de oficinas para a produção de livros em relevo, encadernação, música e outros ofícios. O objetivo era tornar o Instituto um centro de formação e difusão de conhecimentos, capaz de preparar os alunos para a vida independente e para o exercício da cidadania.

Com esta ação, preconizava-se a extensão do acesso de pessoas com deficiência visual à educação, aumentando o número de vagas e instituindo a gratuidade universal. No entanto, o Instituto continuou a ser um espaço fechado, com forte controle sobre a vida dos alunos e ex-alunos.

A educação republicana buscava afirmar-se como instrumento fundamental de progresso social, construção da identidade nacional e inclusão cidadã. No entanto, tal projeto esbarrava em contradições sociais profundas e estruturais. Para Saviani,

apesar de ela ter sido concebida como meio de democratização do saber sistematizado e socialização do conhecimento, essa aspiração enfrentava as limitações impostas pela concentração de renda e desigualdade social, pois "o acesso à educação continuava sendo mediado pelas desigualdades do modo de produção capitalista, que reproduz seletivamente as condições sociais existentes" (2008, p. 239). Assim, apesar do discurso republicano idealizar a escola como espaço de formação igualitária, a realidade refletia a manutenção das desigualdades sociais e a seletividade educacional.

Além disso, os documentos sobre o Imperial Instituto dos Meninos Cegos mostram que, mesmo com a expansão e modernização previstas, a educação especializada para pessoas com deficiência visual seguia condicionada à lógica assistencialista e tutelar herdada do Império (Araújo, 1993). Portanto, a educação republicana, mesmo aspirando ser um instrumento de progresso, cidadania e construção nacional, se deparava com a realidade dura de um país marcado pela desigualdade econômica, pela exclusão dos setores populares e pela persistência de práticas educacionais seletivas e limitadas.

Assim, enquanto a França consolidava um sistema educacional estatal robusto, universal e cientificamente orientado, calcado em valores republicanos laicos e um projeto pedagogicamente unificado, o Brasil buscava construir suas bases educacionais dentro de um contexto político conturbado e marcado por desigualdades, numa lógica de adesão adaptativa aos modelos europeus, especialmente franceses, experienciando um processo mais lento, contrastante e marcado por tensões internas.

Essa comparação revela que as mudanças na educação, apesar de compartilharem discursos progressistas e de modernidade, ocorreram em velocidades e profundidades diferentes, refletindo a posição desigual e os diversos desafios históricos enfrentados por cada país na passagem para o século XX. A educação especial no Brasil acompanhou essas dinâmicas, ainda que de forma mais tímida e fragmentada em relação à França, influenciando na construção de suas políticas e instituições subsequentes.

A Europa do final do século XIX e início do XX viram ainda importantes mudanças políticas internas, como a expansão do sufrágio e o surgimento de movimentos operários e socialistas, refletindo a crescente urbanização e industrialização. A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) marcou um choque traumático, seguido por mudanças políticas expressivas, como o colapso de impérios, o enfraquecimento das monarquias absolutas e o surgimento de regimes democráticos e autoritários, seguidos de profundas crises econômicas nos anos 1920.

Em meio a esse contexto, foi convocado o *Segundo Congresso da Federação das Associações de Patronato das Instituições de Surdos-Mudos e Cegos*. O evento deu continuidade à tradição de reunir e unificar os debates sobre a deficiência visual e auditiva; porém, diferentemente de 1878, quando a questão da deficiência auditiva foi tratada em apenas uma sessão, desta vez o tema recebeu atenção mais ampla. De fato, cerca de 80% das sessões concentraram-se na educação auditiva, abordando programas voltados ao *Certificat d'Études*, métodos de articulação e o uso do quadro negro como recurso didático.

A menção ao debate sobre a educação da pessoa com deficiência auditiva mostra-se pertinente, considerando a relevância que o tema assumiu durante o congresso. Contudo, para manter o foco no objeto de análise deste trabalho, não nos deteremos nesse aspecto, cientes de que outros estudiosos, mais especializados na área, poderão explorá-lo de forma mais aprofundada.

Realizado na cidade de Nantes entre os dias 18 e 20 de julho de 1929, sob a presidência do senador Louis Linyer, o Congresso teve como principal objetivo consolidar a Federação, criada em 1925, diante das incertezas e transformações do período posterior à Primeira Guerra Mundial. Buscava-se, sobretudo, fortalecer a cooperação entre as instituições especializadas e defender seus interesses num momento em que as políticas sociais e educacionais passavam por redefinições significativas.

Embora a pauta voltada à deficiência auditiva tenha predominado nas discussões, o congresso também reservou espaço para a educação das pessoas com deficiência visual. Esse tema foi abordado em três sessões do segundo dia e em uma

comunicação no terceiro dia de trabalho. As apresentações concentraram-se em questões relativas ao desenvolvimento intelectual das crianças com deficiência visual, à importância das atividades recreativas como instrumento pedagógico e à necessidade de aprimorar a formação dos educadores que atuavam nas instituições de ensino especializado.

As intervenções destacaram ainda o papel da integração social por meio da cultura e do lazer, apontando para uma concepção mais ampla de educação, que ultrapassava a mera instrução técnica e alcançava dimensões morais e afetivas.

TABLE DES MATIÈRES	
	Pages
Table des Matières	2
Ordre du jour du Congrès	7
PREMIÈRE JOURNÉE (18 Juillet)	
<i>Séance d'Ouverture</i>	
Assemblée Générale de la Fédération	9
Rapport moral de M. Lemesle sur la Fédération	10
Rapport financier de M. Gaucher, trésorier	18
<i>Seconde Séance. — Programme d'études pour les Sourds-Muets</i>	
Rapport de M. Cariou, Sous-Directeur de la Persagotière	19
Vœu adopté pour la première question	23
<i>Troisième Séance. — Usage du Tableau noir, des Gravures, du Cahier au propre</i>	
Rapport de M. Perraud, Directeur de Marseille	24
Rapport de la Sœur Mélanie, d'Orléans Saint-Marceau	28
Rapport de M. Balanger, Professeur à Orléans	37
Rapport de M. Perraud, Directeur de Marseille	44
Rapport de la Sœur Yvonne, de Larnay	48
<i>Quatrième Séance. — Emploi du temps des "Petites Etudes"</i>	
Rapport de la Sœur Laurentienne, de Rillé-Fougères	58
Rapport de M. Tougeron, Sous-Directeur de Poitiers	60
DEUXIÈME JOURNÉE (19 Juillet)	
<i>Première Séance. — Procédés Belges. — Résultats</i>	
Rapport de la Sœur Léonor, de la Chartreuse d'Auray	65
Rapport de la Sœur Yvonne, de Larnay	69
Rapport de M. P. Louche, Professeur à la Persagotière	75
<i>Seconde Séance. — 1^o Développement intellectuel à donner aux Aveugles. — 2^o Les Récréations pour les Aveugles.</i>	
Vœux concernant les Procédés belges	87
Rapport de la Sœur du Bon Secours, de la Chartreuse d'Auray	89
Rapport de M. Colinet, Professeur d'harmonie à la Persagotière	94
Rapport de M. Voineau, Professeur à la Persagotière (Récréations)	101
Rapport de la Sœur du Bon Secours, Auray	106
<i>Troisième Séance. — Lectures. — Choix de Livres pour les Aveugles.</i>	
Rapport de la Sœur Marie-Joseph, Larnay	112
Rapport de M. Douillard, Directeur de Poitiers	115
TROISIÈME JOURNÉE (20 Juillet)	
<i>Première Séance. — Rééducation auditive</i>	
Rapport de M. Auvinet sur la question précédente	119
Rapport de la Sœur Ernestine, Bourg-la-Reine	122
Rapport de M. E. Coissard, Professeur à la Persagotière	127
Rapport de M. Girard, Professeur à Marseille	131
<i>Seconde Séance. — Questions diverses</i>	
La Croisade des Aveugles (Communication du R. P. Mollat)	139
Les Assurances Sociales	140
Devoirs de vacances (Rapport de M. Perraud)	140
Les Sourds-Aveugles (Rapport de M. Douillard)	143
<i>Troisième Séance. — Séance de Clôture</i>	151

Figura 20

[Figura 20: A imagem mostra uma página de livro antigo, impressa em francês, com o título "TABLE DES MATIÈRES" em destaque na parte superior. Logo abaixo, aparecem duas colunas de tópicos organizados por dias e sessões do congresso, incluindo debates, relatórios e discussões sobre métodos pedagógicos e temas ligados à educação de pessoas cegas ou surdas. Os tópicos possuem nomes como "*Première Journée*", "*Deuxième Journée*" e "*Troisième Journée*", seguidos por sessões como "*Procédés Belges*", "*Développement intellectuel*", "*Rééducation auditive*" e "*Questions diverses*", acompanhados de números de páginas ao lado. O texto usa fonte serifada, com margens ornamentadas por linhas finas e padrões decorativos, e a folha possui tom amarelado típico de papel antigo.]

Fonte: Arquivo Pessoal

A leitura do programa do congresso já revela uma forte marca confessional, perceptível na significativa participação de ordens religiosas como autoras e expositoras de relatórios. Esse dado não é um simples aspecto organizacional, mas constitui um indício discursivo relevante. Podemos compreender a partir dele que essa presença não é apenas uma ocorrência empírica, mas um efeito ideológico que materializa, no discurso institucional, as formações sociais e históricas do período.

A predominância de vozes eclesiásticas, inscritas no espaço da filantropia, indica a permanência de uma memória discursiva que associa a educação das pessoas com deficiência a práticas de caridade e tutela moral, em detrimento de uma concepção de direito e de política pública.

Comparativamente ao Congresso de 1878, convocado pelo Estado francês e, portanto, situado mais diretamente na esfera pública, o encontro de 1929 expressa um deslocamento discursivo: a educação especial passa a figurar como responsabilidade privada e benevolente, afastada do campo da ação estatal.

Esse movimento pode ser interpretado como um reflexo das contradições sociais do pós-guerra, em que o Estado, diante de um cenário de reestruturação econômica e ideológica, delega a instituições confessionais o papel de amparar grupos marginalizados. O discurso filantrópico, assim, opera como forma de mascarar as determinações estruturais da desigualdade, reproduzindo, sob a aparência do altruísmo, a lógica de manutenção das relações de classe e exclusão social.

Outro grande silenciamento pode ser verificado quando se coloca a participação do Brasil em perspectiva. Se em 1878 o país ainda figurava, mesmo que de forma tímida e incipiente, entre as nações que enviaram delegados ao congresso, em 1929 observa-se a completa ausência de representação nacional, o que pode ser interpretado como sintoma de uma mudança nos paradigmas e nas configurações de poder no interior do Estado brasileiro.

Tal apagamento não se limita ao plano factual, ele revela um deslocamento discursivo que evidencia o reordenamento das formações ideológicas que atravessam o campo da educação especial. O silêncio do Brasil nas instâncias internacionais funciona, assim, como um discurso em si: um não-dito que indica o retraimento do Estado frente a um debate global sobre os direitos das pessoas com deficiência, revelando a dissolução de um projeto estatal de modernidade em favor de uma estrutura administrativa fragmentada e conservadora.

A reestruturação do antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que após a Proclamação da República, em 1889, passa a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), manifesta concretamente esse processo. A mudança nomeia não apenas uma nova instituição, mas um novo modo de produção de sentido sobre a deficiência.

A substituição do adjetivo “imperial” opera mais do que a simbologia de mudança de regime, onde signos monárquicos não tinham lugar na República nascente, antes, marca a ruptura simbólica com este regime monárquico e inscreve o Instituto numa nova formação discursiva, vinculada ao ideário positivista. A escolha do nome de Benjamin Constant, um dos principais expoentes do positivismo no Brasil e ex-diretor da própria instituição, traduz, no plano discursivo, um gesto de filiação ideológica.

Entretanto, essa nova inscrição discursiva carrega em si uma contradição estrutural: embora o positivismo proclamasse a educação como instrumento de progresso e moralização, o Instituto manteve-se atravessado por práticas de caráter assistencial e disciplinador, herdadas do período imperial. Tal tensão revela a coexistência de formações ideológicas inconciliáveis: de um lado, o discurso republicano e

modernizador que pretendia integrar a educação especial ao projeto de civilização; de outro, a permanência de uma racionalidade excludente que reduz a pessoa com deficiência ao objeto de tutela estatal.

Assim, o renomear do Instituto não implicou transformação efetiva nas condições materiais de existência dos sujeitos ali atendidos, mas antes um rearranjo de sentidos que legitimou, sob uma nova linguagem científica e laica, a continuidade das desigualdades estruturais.

6.2.1. As sessões sobre a pessoa com deficiência visual no Congresso de Nantes

Como já preconizado anteriormente, o congresso ocupou-se quase que inteiramente à causa da pessoa com deficiência auditiva, tratando da deficiência visual apenas em parte da segunda e terceira sessões, realizadas em 19 de julho. O trecho analisado, entre as páginas 87 e 115, aborda três eixos centrais sobre a educação de pessoas com deficiência visual: desenvolvimento intelectual, recreações e seleção de livros.

A sessão se inicia com a apresentação de um Relatório das Irmãs do Bom Socorro da *Chartreuse d'Auray*³², em que se respondiam algumas perguntas sobre se a deficiência visual impediria o pleno desenvolvimento intelectual. Esta visão, desde então já tida como ultrapassada, foi prontamente refutada, inclusive com menção a diversos intelectuais com deficiência visual, assim relatados:

Esse preconceito tende a desaparecer desde que obras (tratadas com tanto arte quanto erudição) passaram a informar o público sobre o que é, na realidade, um cego, do que ele é capaz, em suma, aquilo a que pode aspirar. Se a cegueira não resulta de uma doença que afete o cérebro, como, por

³² *Chartreuse d'Auray* é um antigo mosteiro cartuxo fundado no final do século XV e localizado em *Brec'h*, próximo a *Auray*, na Bretanha, França. O nome original é *Chartreuse Saint-Michel du Champ*, refletindo sua fundação após a batalha de *Auray* (1364), um episódio decisivo na Guerra de Sucessão da Bretanha. O local foi originalmente uma colegiada construída como memorial aos combatentes mortos, e em 1482 passou a sediar monges da ordem dos Cartuxos que ali permaneceram por mais de 300 anos, até serem expulsos durante a Revolução Francesa em 1791.

exemplo, uma meningite, a pessoa pode, assim como uma pessoa vidente, aspirar a um desenvolvimento intelectual completo. [...].

Citemos, de passagem, alguns nomes: No século IV, Didimo de Alexandria, que ocupou a cátedra mais renomada da Universidade dessa cidade. No século XV, Nicaise de Verdun, licenciado em teologia e doutor em direito, cuja grande cultura impressionou o Papa que, coisa rara para a época, o autorizou a receber o sacramento da ordem. Na mesma época, Karl Ferdinand, filósofo, advogado e músico, se destacava em Paris. No século seguinte, Pierre du Pont de Bruges deveria, como ele, ensinar belas letras ali. (Congrès de Nantes, 1929, p. 90, tradução nossa)³³

A instituição procura aqui, portanto desnaturalizar os preconceitos históricos relacionados à deficiência visual e à capacidade intelectual dos indivíduos acometidos dela, posicionando-se contra a ideia simplista e discriminatória de que esta implica necessariamente em uma limitação intelectual. A narrativa se organiza para confrontar representações negativas, mostrando que os estes indivíduos podem alcançar um desenvolvimento intelectual completo, desde que não sofram de deficiências múltiplas. Isso sinaliza uma intervenção discursiva que busca redefinir identidades sociais, atribuindo capacidade e potencialidade onde antes havia estigmatização.

Ao citar figuras reconhecidas em diferentes épocas que, apesar da deficiência ou de contextos adversos, alcançaram destaque acadêmico, filosófico e cultural, o discurso atribui autoridade e legitimidade ao grupo. Essa construção mostra como a instituição resiste a uma articulação hegemônica que precariza a pessoa com deficiência, apresentando ao público exemplos de realizações que subvertem estereótipos. Contudo, exerce implícita e sutilmente uma certa ideia de "compensação" sensorial,

³³ Ce préjugé tend à disparaître depuis que des ouvrages (traités avec autant d'art que d'érudition), ont fait connaître au public ce qu'est, en réalité, un aveugle, ce dont il est capable, en un mot, ce à quoi il peut prétendre. Si la cécité ne provient pas d'un mal attaquant le cerveau, telle, par exemple' une méningite, le sujet peut, comme le clairvoyant, prétendre à un complet développement intellectuel. [...]. Citons, en passant, quelques noms : Au IV^e siècle, Didyme d'Alexandrie qui occupa la chaire la plus renommée de l'Université de cette ville. Au XV^e siècle, Nicaise de Verdun, licencié en théologie et docteur en droit, dont la haute culture émerveilla le Pape qui, chose rare pour l'époque, l'autorisa à recevoir le sacrement de l'ordre. Dans le même temps, Karl Ferdinand, philosophe, avocat, musicien, se distinguait à Paris. Au siècle suivant, Pierre du Pont de Bruges devait, comme lui, y enseigner les belles lettres.

indicando que, mesmo superando preconceitos, ainda se mantém um discurso que reforça a diferenciação dos sentidos, uma forma menos direta, porém ainda presente, de distinção entre cegos e videntes.

Uma mudança paradigmática importante pode ser destacada em relação ao congresso de 1878: a defesa de uma educação integral, que combina a formação profissional, incluindo artesanato, música e oficinas, com a cultura geral. O discurso que visa tornar o jovem independente por meio do trabalho assume um tom diferente, mais abrangente, embora ainda permeado pelos signos da caridade e da benevolência:

Atualmente, o custo de vida sendo muito elevado, todos sentem, mais do que nunca, a necessidade de colocar nas mãos de nossos jovens cegos um meio de subsistência. Por isso, a música, um dos melhores caminhos para eles, o trabalho manual: fabricação de cadeiras, pincelaria, cestaria, tricô de todos os tipos, chamam especialmente a atenção dos professores de nossas escolas. Evidentemente, essa é uma nobre finalidade: ensinar aos jovens homens e mulheres a viverem na sociedade, não como parasitas, mas como trabalhadores inteligentes e corajosos. **Contudo, o homem não é apenas matéria; sua inteligência precisa ser alimentada e desenvolvida.** E, já que, diz o Sr. Villey, "a ocupação de uma ampla elite permanece a carreira musical," devemos estar bem convencidos de que não existe artista completo sem uma forte cultura geral. (Congrès de Nantes, idem, ibidem, grifo nosso, tradução nossa)³⁴

Constata-se, assim, que enquanto no século XIX o objetivo central era formar um excedente de mão de obra que servisse para fortalecer e consolidar o sistema liberal-

³⁴ A l'heure actuelle, le coût de la vie étant très élevé, chacun sent, plus que jamais, la nécessité de mettre entre les mains de nos jeunes aveugles un moyen de subsistance. Voilà pourquoi la musique, un des meilleurs débouchés pour eux, les travaux manuels: chaiserie, broserie, vannerie, tricots de tous genres, retiennent surtout l'attention des professeurs de nos écoles. Evidemment, c'est là un noble but que d'apprendre à des jeunes gens, à des jeunes filles, à vivre au sein de la société, non en parasites, mais en travailleurs intelligents et courageux. Toutefois, l'homme n'est pas seulement matière, son intelligence a besoin de se nourrir, de se développer. Et, puisque, dit M. Villey, « l'occupation d'une large élite reste la carrière musicale, » il faut que nous soyons bien persuadés qu'il n'y a pas d'artiste complet sans une forte culture générale.

capitalista, evidenciando a relação entre educação e necessidade econômica desse modelo, em 1929, diante da crise profunda que abalou o capitalismo durante o período entreguerras, o discurso assume um caráter renovado e mais humanista.

Esse novo enfoque reflete não apenas a reconfiguração das condições socioeconômicas, mas também uma tentativa de repensar a educação como um projeto integral, que vai além da simples formação para o trabalho, reconhecendo a dimensão cultural e crítica do indivíduo. Essa mudança histórica se dá pouco antes da eclosão da maior crise econômica do século XX, o que intensifica a urgência e a complexidade dos desafios enfrentados pelo sistema e suas instituições educacionais.

Neste ponto, podemos observar uma tensão discursiva entre a valorização da autonomia econômica e a manutenção de relações sociais hierarquizadas. A ênfase em “colocar nas mãos de nossos jovens cegos um meio de subsistência”, seja pela música ou por trabalhos manuais, evidencia uma preocupação com a integração social desses sujeitos, mas enquadrada dentro de modalidades tradicionais de trabalho que ainda podem reforçar a distinção entre “normais” e “deficientes”.

O discurso promove, assim, a ideia de que a inclusão desses jovens deve ocorrer mediante sua transformação em trabalhadores úteis e produtivos, reforçando a importância do trabalho como instrumento de emancipação, porém com uma carga simbólica de caridade e benevolência que delimita as condições dessa emancipação.

Simultaneamente, o texto reconhece a complexidade do ser humano ao afirmar que a inteligência necessita ser cultivada, apontando para a cultura geral como elemento essencial para a formação integral, o que amplia a perspectiva para além da mera capacitação técnica. Essa ampliação do horizonte educacional reflete uma articulação entre o projeto de formação profissional e o de desenvolvimento intelectual, trazendo à tona a ideia de que a verdadeira independência depende da construção de uma subjetividade mais completa.

A concepção gramsciana de Educação Integral reforça essa perspectiva ao integrar a formação cultural e intelectual ao desenvolvimento das capacidades práticas e profissionais, entendendo que a verdadeira emancipação do indivíduo passa pela

construção de uma consciência crítica e histórica. A formação não deve ser fragmentada, mas sim articulada dentro de um projeto educacional que vise a transformação social, desenvolvendo o indivíduo em sua totalidade (Gramsci, 2024).

A escola e a educação, nesse quadro, são ferramentas políticas que potencializam a criação de sujeitos ativos e orgânicos na luta por mudanças, dotados tanto de um saber técnico quanto de uma reflexão crítica sobre as condições sociais que os cercam. Essa educação integral é, portanto, instrumental na superação das desigualdades e das formas de hegemonia que limitam o pleno exercício da autonomia e da cidadania.

Apesar disso, há uma dimensão do mesmo discurso que indica também uma reprodução das estruturas sociais que definem grupos e papéis, de forma a manter, ainda que de forma mais sutil, a diferenciação entre os sujeitos integrados e o resto da sociedade. A presença do valor da “caridade” sugere que a inclusão não é plenamente igualitária, estando permeada por relações assimétricas de poder que se justificam por uma suposta benevolência. Assim, o discurso aponta para a tensionamento entre a luta por reconhecimento e autonomia e as limitações impostas pelas práticas discursivas que veiculam a dependência e a bondade patronal como condição *sine qua non* para essa inclusão.

Outro ponto de inflexão com relação a 1878 é levantado quando da defesa de que o ensino para a criança com deficiência visual não é tão diferente daquele empregado à vidente, a não ser naquilo que se tem premente necessidade de adaptação. A partir dessa posição é que podemos empreender a real possibilidade de “inclusão”, em detrimento da “integração” desses entes na educação pública de forma mais eficaz. Paradoxalmente, essa defesa se dá no momento em que, talvez, a educação especial esteve mais afastada da iniciativa pública e legada às instituições de caridade.

Mas não deixa de ser um avanço epistemológico no discurso da inclusão, reconhecer que a modalidade de educação pode ser a mesma para ambos os grupos, diferenciando-se apenas nos métodos adotados, levando em consideração as especificidades de cada um. O relatório ocupa-se deste tópico da seguinte forma:

O ensino primário para os cegos não difere sensivelmente daquele para os videntes, exceto pelo fato de que, ao aparato visual, deve-se substituir uma ferramenta com uma dupla função; ao mesmo tempo que proporciona maior segurança e rapidez aos movimentos do cego, visa oferecer-lhe representações mais ricas e precisas do mundo exterior; ela instrui seus membros que não são mais guiados pelo olhar; enriquece seu espírito e sua imaginação, que a visão não alimenta, fornecendo assim um abundante material para reflexão ao julgamento. (Congrès de Nantes, 1929, p. 91, tradução nossa)³⁵

Ao destacar que a ferramenta não apenas auxilia nos movimentos, mas enriquece o espírito e a imaginação, o discurso promove uma reconfiguração da identidade do sujeito com deficiência visual, que procura, em certo termo, romper com a concepção de deficiência como limitação natural e fixa, para situá-la no campo das relações sociais e culturais. Esse movimento reitera que o acesso ao saber e a capacidade de reflexão são produtos de condições históricas e sociais, que podem ser transformadas por práticas educacionais específicas.

O discurso apresenta, então, a educação como um espaço de produção de um saber híbrido, que envolve o sensorial, o cognitivo e o imaginativo, e que se integra em um processo dialético de formação integral do indivíduo. Essa articulação sustenta a ideia de que a autonomia e o desenvolvimento intelectual das pessoas com deficiência visual dependem da mediação entre sua condição sensorial e as ferramentas culturais que lhes são oferecidas, refletindo uma disputa simbólica entre a manutenção dos estigmas segregadores e a desnaturalização das desigualdades, com a finalidade de construção de novas possibilidades de participação social.

A análise dos debates do *Congrès de Nantes* evidencia uma virada importante no discurso sobre a educação de pessoas com deficiência visual: a ruptura parcial com preconceitos históricos e a defesa de uma educação integral, combinando formação profissional com cultura geral. Essa perspectiva, exemplarmente expressa no relatório

³⁵ L'enseignement primaire des aveugles ne diffère pas sensiblement de celui des clairvoyants, à l'exception, toutefois, qu'à l'outillage visuel, il faut substituer un outil dans une double direction ; en même temps qu'elle donne plus de sûreté et de rapidité aux mouvements de l'aveugle, elle vise à lui fournir des représentations plus riches et plus précises du monde extérieur ; elle instruit ses membres qui ne sont plus conduits par l'œil ; elle meuble son esprit et son imagination que la vue n'alimente pas, fournit par là même, au jugement une abondante matière à la réflexion.

da instituição de *Bon Séjours*, desafia a naturalização da deficiência como sinônimo de limitação intelectual, reposicionando, em certa medida, os sujeitos numa lógica de potencialidade, desde que sejam garantidas as condições apropriadas.

As menções a intelectuais cegos renomados funcionam como operadores discursivos de legitimidade, propondo uma resignificação de identidade social e capacidade, contra a estigmatização tradicional. No entanto, esse avanço epistemológico não se dá sem tensões ambíguas. O discurso ainda carrega resquícios da antiga "compensação sensorial", propondo que as pessoas com deficiência visual desenvolvem faculdades alternativas para suprir a ausência da visão, o que, embora aspire à valorização desses sujeitos, mantém marcas de diferenciação simbólica entre "normais" e "deficientes".

A valorização do trabalho e da autonomia econômica, seja pela música, artesanato ou outras atividades manuais, é promovida como forma de emancipação, mas continua sendo atravessada por signos de caridade e benevolência que delimitam a inclusão, configurando uma relação hierárquica marcada pela reciprocidade e pelo mérito esperado em troca dos benefícios concedidos.

Esse equilíbrio entre emancipação declarada e dependência real reflete uma tensão discursiva central: ao mesmo tempo que se avança na defesa da inclusão e da formação integral, a modalidade de educação especial persiste como espaço de controle social, disciplinamento e produção de subjetividades subordinadas à ordem produtiva vigente. O discurso institucional legitima direitos sem romper totalmente com a lógica da concessão benevolente, resultando em uma inclusão mediada, condicionada à utilidade e à produtividade dos sujeitos.

Se por um lado a defesa de métodos adaptados e o reconhecimento das capacidades intelectuais vêm redefinindo o horizonte educacional das pessoas com deficiência visual, ampliando a perspectiva cultural, política e crítica, como propõe a educação integral gramsciana, por outro lado, permanecem mecanismos ideológicos que naturalizam as fronteiras simbólicas e funcionais da inclusão, reproduzindo uma hierarquia entre os grupos.

A análise materialista e dialética do discurso revela, assim, que as conquistas do período são inseparáveis das contradições institucionais, pedagógicas e sociais, que ainda atravessam, limitam e desafiam os projetos de transformação e emancipação social. Dessa síntese, emerge a compreensão de que o avanço na escolarização e no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência visual está intimamente atrelado às disputas de poder, memória e sentido que atravessam tanto os textos quanto as práticas, evidenciando a necessidade de transformar, para além das palavras, os nexos estruturais de desigualdade histórica.

6.3. O Passado que não passa: A educação de pessoas com deficiência visual entre a herança Imperial e a farsa neoliberal

A análise histórica dos institutos especializados revela que tanto o *Institut des Jeunes Aveugles de Paris* quanto o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, depois Instituto Benjamin Constant, desempenharam papel central na disseminação das práticas pedagógicas para a instrução de pessoas com deficiência visual, mas sempre marcados por profundas ambiguidades entre promessas de emancipação e o efetivo controle social e produtivo.

Enquanto na França, o *Institut* pautou-se no modelo de educação oriunda dos ideais iluministas, buscando certo equilíbrio entre uma instrução tecnicista e uma educação “integral”, mesmo que voltada para os membros da elite, no Brasil, o Imperial Instituto incorporou os métodos pedagógicos franceses, especialmente o Sistema Braille, porém refletia as contradições da sociedade escravocrata da época.

A instituição combinava instrução primária, moral e religiosa, ensino musical e formação para ofícios fabris artesanais, mantendo uma divisão social interna e uma segmentação entre alunos pagantes e assistidos, revelando mecanismos de controle social e hierarquia econômica. O modelo europeu influenciou fortemente o brasileiro, que adaptou práticas conforme as realidades locais, mas sem romper com desigualdades estruturais.

Os institutos, assim, funcionaram ora como espaços de caridade e assistência moral, reforçando modelos hierárquicos e filantrópicos, ora como laboratórios pedagógicos

que introduziram métodos modernos, como o sistema Braille, essenciais para ampliar a autonomia intelectual dos educandos. A atividade institucional, no entanto, esteve permeada por condicionantes sociais e econômicas restritivas, que limitavam o real alcance da emancipação prometida.

Os manuais pedagógicos, como o *Essai Sur L'éducation des Aveugles*, sistematizaram métodos de ensino e roteiros para oficinas, consolidando práticas que visavam tanto o desenvolvimento intelectual quanto a inserção produtiva dos sujeitos. Porém, ao mesmo tempo em que refutavam representações negativas sobre a deficiência, esses manuais reproduziam discursos compensatórios e diferenciadores, perpetuando a distinção simbólica entre cegos e videntes.

Este constituiu referência fundamental para os métodos pedagógicos aplicados nos institutos, pautando-se na disciplina, memorização e seletividade de conteúdos, mas sempre reproduzindo uma pedagogia que naturalizava as desigualdades sociais, vinculando a educação à posição social do educando e definindo diferentes trajetórias para classes dominantes e populares. O discurso pedagógico oscilava entre a promessa de emancipação pela educação e a manutenção de mecanismos de exclusão e controle social, evidenciando a complexidade da educação especial enquanto campo de disputa hegemônica.

Os congressos internacionais foram palcos de disputa epistemológica e ideológica, contribuindo para a sistematização dos modelos pedagógicos e para o debate sobre autonomia x integração. Os debates evidenciaram tensões entre perspectivas assistencialistas, filantrópicas e “inovadoras”, com a defesa da educação integral e a ampliação do papel da formação profissional e cultural geral para pessoas com deficiência visual.

De modo crítico, a análise revela três grandes contradições: a emancipação parcial proporcionada pelo Braille e pelos institutos se deu sob limites impostos pela ordem social; a universalidade proclamada do sistema Braille precisou de adaptações locais, o que manteve desigualdades de acesso; e a promessa integradora dos discursos esbarrou em estruturas institucionais que perpetuaram práticas de segregação e controle.

Embora o Brasil tenha participado timidamente, esses eventos consolidaram o Sistema Braille e estabeleceram diretrizes para a formação de professores especializados, além de promoverem debates sobre as possibilidades e limites da educação especial. Esses congressos simbolizavam um projeto civilizador burguês que articulava discursos filantrópicos e científicos, legitimando as práticas pedagógicas que, mesmo avançadas tecnicamente, reforçavam a segregação e condições sociais subalternas para os educandos.

Conforme analisado sob a ótica gramsciana, a educação especial para pessoas com deficiência visual foi apropriadamente inserida no projeto de hegemonia das classes dominantes, que utilizaram sua institucionalização como símbolo de progresso civilizatório, sem, contudo, promover a emancipação plena dos sujeitos.

O consenso foi construído por meio da articulação entre discursos científicos, pedagógicos e políticos que legitimavam a exclusão por meio de um discurso de caridade, benevolência e mérito, que naturalizava as desigualdades. As transformações políticas e discursivas, como a passagem do Império para a República no Brasil, evidenciaram reconfigurações do mesmo arcabouço hegemônico, com continuidade da segregação social e controle moral, reproduzindo a divisão entre inclusão formal e exclusão real nos processos educacionais.

A análise dos discursos buscou desvendar nos documentos os interditos e os silenciamentos, mas só pôde revelar ainda mais o apagamento das vozes dos próprios sujeitos com deficiência visual, cujas experiências e resistências são frequentemente excluídas das fontes oficiais e acadêmicas.

Essa subalternidade manifesta-se, ainda, na ausência de protagonismo político e educacional desses grupos, cuja formação era marcada por condições institucionais que reproduziam exclusão social e hierarquias de classe. A historiografia tradicional tende a registrar predominantemente as trajetórias das elites educadas, enquanto os indivíduos das classes populares permanecem invisibilizados, reforçando uma narrativa que naturaliza a marginalização e dificulta o reconhecimento das lutas por autonomia e direito à educação.

As análises nos revelam que as contradições na educação de pessoas com deficiência visual não são meros vestígios do passado, mas estruturas persistentes que se reconfiguram sob novas roupagens hegemônicas. A base material excludente do século XIX, onde o *Institut National des Jeunes Aveugles* e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos combinavam caridade cristã com hierarquias de classe e raça, ressurge hoje na precarização da educação especial, agora sob uma linguagem neoliberal que aponta um tipo de "inclusão".

As políticas públicas de educação especial no Brasil, representadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015), constituem avanços normativos significativos ao estabelecerem a educação inclusiva como princípio fundamental.

No entanto, sua implementação revela entraves quase que intransponíveis: enquanto essas legislações afirmam garantir "o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino" (BRASIL, 2015, art. 27), na prática, esbarram em barreiras materiais persistentes. Dados do INEP (2023) mostram que 72,3% das escolas públicas brasileiras ainda carecem de recursos básicos de acessibilidade, perpetuando a exclusão que essas mesmas políticas pretendiam superar.

A PNEE/2008, ao definir que "a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 2008, art. 2º), estabeleceu um marco importante na transição do modelo segregacionista para o inclusivo. Contudo, a ausência de mecanismos vinculantes para garantir adaptações arquitetônicas, formação docente adequada e recursos pedagógicos específicos resulta na manutenção de uma inclusão precária. Essa situação ecoa historicamente a lógica do século XIX, quando a educação de pessoas com deficiência estava subordinada a critérios de "utilidade social" e produtividade marginal.

Aqui, o *18 Brumário* de Marx ilumina o mecanismo: assim como Luís Bonaparte parodiava a Revolução Francesa para consolidar um regime autoritário, a "inclusão" contemporânea repete a farsa do passado, celebra-se o acesso simbólico (como a matrícula em escolas regulares), enquanto a vida material da pessoa com deficiência

permanece subordinada a ciclos de informalidade laboral e dependência de políticas assistenciais. O decreto nº 10.502/2020, que tentou reviver escolas especiais segregadas, é um sintoma dessa farsa: uma tentativa de reativar resquícios arcaicos (a filantropia do século XIX) sob justificativas "técnicas".

A pandemia de COVID-19 agravou essas desigualdades. Com o ensino remoto, muitos estudantes com deficiência visual ou baixa visão enfrentaram inúmeras dificuldades de acessibilidade: plataformas não acessíveis, materiais não adaptados e a ausência de suporte especializado. O resultado foi um aumento preocupante na evasão escolar, revelando como a inclusão, em muitos casos, depende de condições materiais que o sistema não garante.

No mercado de trabalho, a situação não é diferente. Apesar das cotas previstas em lei, a inserção profissional ainda é limitada e frequentemente restrita a funções subalternas. Empresas celebram a "diversidade" em campanhas publicitárias, mas raramente investem em adaptações reais ou em planos de carreira que considerem as especificidades da deficiência visual. Essa contradição, entre a retórica da inclusão e a precariedade das oportunidades, reproduz, em novos termos, a lógica histórica que associava pessoas com deficiência a papéis sociais limitados.

Os movimentos liderados por pessoas com deficiência visual têm sido fundamentais para desafiar esse cenário. Coletivos como as Redes de Leitores Acessíveis e os movimentos de difusão do Sistema Braille pressionam por políticas públicas mais efetivas, ao mesmo tempo em que desenvolvem alternativas práticas, como a produção independente de livros acessíveis.

Essas iniciativas mostram que a verdadeira inclusão exige mais do que leis: demanda participação ativa, investimento contínuo e, sobretudo, a disposição para questionar estruturas que perpetuam a exclusão, mesmo quando se apresentam como inclusivas.

O desafio contemporâneo, portanto, não é apenas ampliar o acesso, mas garantir que ele venha acompanhado de autonomia e equidade. Isso implica romper com modelos que tratam a deficiência visual como um "problema" a ser resolvido por adaptações pontuais, em vez de reconhecê-la como parte da diversidade humana que exige

transformações profundas, na escola, no trabalho e na sociedade como um todo. A inclusão, quando reduzida a uma formalidade, serve ao sistema; quando vivida como prática coletiva, pode transformá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA CARIDADE À (IN)EMANCIPAÇÃO NA INSTRUÇÃO DE CEGOS E OS PROJETOS HEGEMÔNICOS NOS SÉCULOS XIX E XX

Ao longo desta pesquisa, foi possível avançar significativamente na compreensão do debate político e social em torno da instrução de pessoas com deficiência visual no Brasil e na França durante os séculos XIX e XX.

Esta iniciou-se a partir da problematização sobre como o Estado Imperial brasileiro, inserido no conhecido contexto interno de desigualdades incorporou e adaptou os modelos franceses de educação para pessoas com deficiência visual, e de que forma as influências dos congressos internacionais do século XIX moldaram as políticas públicas e práticas educacionais voltadas a essa população no Brasil.

A hipótese central desta dissertação sustentou que a educação de pessoas com deficiência visual funcionou como um símbolo de progresso civilizatório e instrumento de manutenção das estruturas hegemônicas, onde os discursos de emancipação conviviam com práticas efetivas de exclusão e controle social. Esta hipótese se confirma ao longo da pesquisa, analisado o contexto histórico da fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

O Imperial Instituto, inspirado no modelo francês, combinava métodos pedagógicos avançados, como o Braille, com as contradições sociais do Brasil oitocentista, marcado pela exclusão educacional e desigualdades. Seu decreto definia um ensino que misturava instrução primária, música e moral com ofícios artesanais, limitando o acesso ao conhecimento científico e refletindo a estrutura de classes, pois poucas vagas eram gratuitas, reforçando a lógica da caridade e controle social.

O método pedagógico naturalizava desigualdades, oferecendo formação intelectual para elites e técnica para classes populares, sob a justificativa da educação

individualizada. Nos congressos internacionais, a educação especial era vista como beneficência moral, promovendo a inclusão pela instrução e trabalho, mas sustentando a dependência e papéis sociais subordinados conforme o capitalismo.

Assim, a educação para pessoas com deficiência visual simbolizava o progresso civilizatório para as elites, mas também servia para reproduzir desigualdades sociais, limitando a emancipação e mantendo a ordem social vigente, conforme revelam documentos e discursos da época.

O objetivo geral era investigar como os processos educacionais para pessoas com deficiência visual foram sistematizados e influenciados por modelos internacionais, especialmente o francês. Este foi alcançado através de uma análise que articula as condições materiais peculiares de cada sociedade com os projetos hegemônicos em disputa.

A fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos marcou o início formal da Educação Especial no Brasil, expressando a adaptação dos saberes europeus ao contexto nacional. A instituição simbolizou a inserção do Brasil em modelos educacionais internacionais, mas também evidenciou as contradições entre teorias universalistas e práticas locais que mantinham desigualdades sociais.

Os congressos internacionais dos séculos XIX e XX foram espaços de circulação e legitimação de práticas que influenciaram a sistematização da educação especial no Brasil, mesmo com a participação brasileira limitada, reproduzindo projetos hegemônicos de civilização, moralidade e controle social.

Assim, a sistematização da educação para pessoas com deficiência visual revelou a articulação entre condições materiais da época e projetos pedagógicos que buscavam integrar e controlar, confirmando a educação como espaço de disputa social e as instituições como aparelhos de hegemonia.

Esse resultado reafirma a visão do materialismo histórico-dialético, que entende os processos educacionais como produto das lutas de classe e das correlações de força específicas, mostrando que a Educação Especial no Brasil foi formada pela interação

entre modelos internacionais e condições materiais locais, refletindo projetos sociais hegemônicos.

No que tange aos objetivos específicos deste trabalho, é possível afirmar com rigor que:

1. A compreensão do desenvolvimento da Educação Especial no Brasil a partir da educação de pessoas com deficiência visual foi firmemente delineada por meio da análise da criação e trajetória do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Esse grupo concretizou-se prioritário nas ações públicas, exemplificando a instrumentalização pedagógico-cultural da deficiência visual como um símbolo e prática central dos projetos hegemônicos de construção nacional e controle social da época.

O Imperial Instituto buscava integrar produtivamente pessoas com deficiência visual por meio da instrução primária, educação moral, música e formação profissional. Ao mesmo tempo, era uma estratégia política das elites para projetar o Brasil na Europa como uma nação civilizada e moderna, alinhada aos modelos europeus, especialmente ao *Institut des Jeunes Aveugles de Paris*. O apoio direto do Imperador D. Pedro II reforçava seu caráter político-institucional.

Embora propusesse o desenvolvimento intelectual dos alunos, o regulamento condicionava sua formação a papéis sociais pré-definidos, destacando ofícios manuais e preparação para subordinação no mercado de trabalho, refletindo as contradições do Brasil oitocentista, marcado pelo esforço modernizador e pela exclusão social mantida pelo sistema escravocrata.

O Instituto funcionou como instrumento de controle social e manutenção das estruturas hegemônicas, evidenciando a tensão entre discurso emancipatório e práticas excludentes que atravessaram a história da educação especial no país, consolidando uma base institucional para inclusão marcada por limitações e discriminações.

2. A investigação das bases institucionais e a continuidade dos institutos especializados no Brasil e na França evidencia uma forte dependência brasileira

do modelo francês, ainda que com adaptações locais muitas vezes restritas e ambivalentes. Essa relação de dependência está marcada por contradições claras entre uma modernização formal, pautada nos ideais republicanos de universalismo e cidadania da França, e uma exclusão prática calcada no particularismo brasileiro, onde as hierarquias sociais rígidas e a herança escravocrata limitavam o alcance desses modelos.

O Imperial Instituto simbolizava a tentativa do Estado brasileiro de se alinhar à modernidade europeia, buscando inserir, ao menos no discurso, a pessoa com deficiência visual como sujeito da educação e símbolo do progresso civilizatório das elites. No entanto, essa adesão ao modelo francês atendia à legitimação social dessa elite, em detrimento de uma verdadeira preocupação social para com os grupos subalternos, mantendo a exclusão e segregação dessas camadas populares.

Enquanto na França a educação para pessoas com deficiência visual foi-se integrando a um projeto estatal centralizado e de universalização, no Brasil ela refletia os interesses de uma elite conservadora que buscava afirmar seu protagonismo político. A educação para esse grupo era uma fachada de inclusão que, na prática, reforçava a exclusão material e simbólica das classes marginalizadas.

A introdução do Sistema Braille foi um avanço técnico, mas seu impacto social foi limitado pelos entraves estruturais. Assim, o saber e a tecnologia educacionais serviram como instrumentos subordinados às relações de poder da elite, configurando uma inclusão restrita ao controle e à manutenção da periferia epistêmica e política em relação à Europa.

3. A análise dos congressos europeus do século XIX, particularmente o Congresso de Paris, em 1878, e de Nantes, em 1929, evidencia a importância desses eventos como espaços fundamentais para a circulação e legitimação de saberes e práticas educacionais voltadas a pessoas com deficiência visual. No Congresso de Paris, que contou com a participação de onze países europeus e dos Estados Unidos, foram discutidos pontos cruciais como a unificação do Sistema Braille,

metodologias de ensino e a necessidade de formação de professores, temas que refletiam as tentativas de padronizar a educação especial internacionalmente e de consolidar o Braille como o melhor meio de leitura e escrita para o grupo.

A padronização educacional visava a eficácia e a integração social dentro de um modelo europeu de civilização, vendo a educação de pessoas com deficiência como indicador de progresso. Contudo, o protagonismo brasileiro nesses congressos foi tímido e periférico.

No Congresso de Paris (1878), o Brasil foi marginalmente citado, adotando seletivamente algumas recomendações, e no Congresso de Nantes (1929) sua participação foi invisível, revelando a posição periférica do país e sua dependência dos modelos centrais.

Os documentos desses eventos refletem a tensão entre abordagens medicalizantes e educacionais focadas na integração social, revelando disputas sobre o lugar da pessoa com deficiência na sociedade industrial. Essa dualidade se refletiu nas políticas educacionais dos países, inclusive no Brasil, que reproduziu essas contradições em sua adaptação parcial dos modelos europeus.

Por fim, os congressos funcionavam como vitrines de modernidade, mas também garantiam a reprodução da exclusão social, mantendo critérios seletivos e hierarquias, e a participação brasileira contribuiu para a manutenção das desigualdades em vez de sua superação plena.

4. A reflexão sobre o papel social atribuído às pessoas com deficiência visual no contexto histórico brasileiro revela uma complexa tensão entre discursos progressistas e práticas efetivas que limitaram a emancipação plena desses indivíduos. Os discursos oficiais frequentemente ostentavam um tom de avanço e inclusão social, promovendo a ideia de que a educação e o trabalho seriam caminhos para a integração plena na sociedade.

As fontes e o contexto material mostram que, na prática, pessoas com deficiência visual foram mantidas em posições subordinadas, confinadas a ocupações

marginais sob controle das elites. Esse paradoxo reflete uma condição assistencialista persistente, apesar dos avanços técnicos.

Pelo olhar do materialismo histórico-dialético e da práxis gramsciana, as instituições educacionais expressaram a contradição entre caridade, vista como controle social, e uma emancipação formal incompleta. O universalismo francês do Iluminismo chocava-se com o particularismo brasileiro, marcado por hierarquias rígidas e herança escravocrata, limitando a democratização da educação.

O discurso integrativo frequentemente destoava das práticas segregacionistas, mantendo barreiras físicas, sociais e simbólicas. Tal análise se apoia em autores clássicos e contemporâneos, reconhecendo o protagonismo das pessoas com deficiência e a necessidade de desconstruir narrativas naturalizantes da marginalização

Este estudo, embasado na filosofia da práxis e no materialismo histórico-dialético, revelou as tensões e disputas no campo da educação especial como expressão das relações de poder e hegemonia existentes na sociedade capitalista oitocentista. O reconhecimento dos sujeitos subalternos e das vozes silenciadas neste cenário foi elucidado por meio da análise discursiva histórica, trazendo nova luz às lutas e aos desafios do campo educativo.

Ao concluir esta investigação, é necessário reconhecer as limitações e condições específicas que moldaram o desenvolvimento e os resultados deste estudo. A predominância de fontes institucionais e oficiais, como relatórios e atas de congressos, restringiu o acesso direto às experiências e vozes das pessoas com deficiência visual, protagonistas centrais desta história, mas cuja narrativa encontra-se muitas vezes silenciada nos arquivos históricos oficiais.

Para dirimir ou amenizar tais omissões, procurou-se “espremer” as fontes exatamente naquilo em que calaram, buscando às vezes na antítese os ecos estrangulados pelo barulho da oficialidade expressa da burguesia. Essa ausência de vozes expressa, em boa medida, a marginalização social e política a que esses sujeitos estavam

submetidos nos séculos XIX e XX, cujas ações e resistências, apesar de reais, encontraram-se insuficientemente registradas e percebidas.

Para minimizar essa limitação, adotou-se a análise crítico-discurso, buscando desvelar tensões e omissões presentes nos discursos hegemônicos, reconhecendo, porém, que esta abordagem não substitui a riqueza e força das vozes em primeira pessoa, um campo aberto para pesquisas futuras.

A delimitação temporal e temática adotada nesta pesquisa, centrada na relação entre o Brasil e a França nos séculos XIX e XX, resultou em uma análise mais focada no grupo amplo das pessoas com deficiência visual. Essa escolha, longe de constituir uma falha, foi uma decisão consciente do pesquisador, que optou por sacrificar recortes como raça e gênero, embora reconhecendo sua elevada importância, para garantir uma abordagem mais abrangente e aprofundada sobre a formação e as dinâmicas sociais que moldaram a educação especial em seu contexto histórico central.

Tal opção buscou assegurar a integridade da análise do fenômeno principal, sem desconsiderar, porém, que as dimensões de raça e gênero são essenciais para a compreensão plena das múltiplas formas de exclusão e opressão atravessadas pelas pessoas com deficiência visual.

Destaco, contudo, que tais limitações não diminuem o rigor metodológico do trabalho, pelo contrário: reforçam a importância de aprofundar futuras investigações que expandam as fontes, ampliem os sujeitos de análise e ampliem o diálogo teórico, contribuindo para a superação dos legados excludentes e o fortalecimento do protagonismo das pessoas com deficiência na história e na atualidade da educação.

Ainda um ponto que merece destaque diz respeito à ausência de uma discussão aprofundada sobre o papel dos intelectuais orgânicos que, ao longo do processo, ressignificaram a educação das pessoas com deficiência visual. Esses atores privilegiados, ao atuarem na mediação entre as demandas sociais e as estruturas institucionais, desempenharam um papel fundamental na construção e transformação

dos discursos pedagógicos e na ampliação das possibilidades de inclusão educacional.

No entanto, a análise detalhada dessa ação estratégica e política dos intelectuais orgânicos escapa ao escopo delimitado desta pesquisa, que privilegiou uma abordagem mais centrada nos processos históricos estruturais e institucionais. Tal lacuna não apenas reafirma a necessidade de aprofundamento em futuras investigações, mas também aponta para uma linha promissora de continuidade para pesquisas de doutorado que possam explorar, de forma mais específica, a complexidade das práticas e resistências desses atores na luta pela emancipação educacional das pessoas com deficiência visual.

Por fim, as considerações aqui apresentadas constituem um marco importante, capaz de oferecer um referencial sólido para o estudo da educação especial no Brasil, especialmente no que concerne à instrução de pessoas com deficiência visual. Sua profundidade e rigor metodológico potencializam este trabalho como estímulo para futuras pesquisas, que poderão preencher as lacunas existentes e ampliar a compreensão dos processos de inclusão e exclusão educacional na sociedade brasileira e no contexto global.

Com firmeza acadêmica e consciência plena da complexidade do campo estudado, esta dissertação se posiciona como uma contribuição significativa para o avanço do conhecimento sobre a Educação Especial no Brasil, em especial no que concerne à educação de pessoas com deficiência visual entre os séculos XIX e XX. Ao iluminar as tensões entre discursos progressistas e práticas excludentes, revelar a influência e adaptação dos modelos internacionais no sistema educacional brasileiro e destacar os limites institucionais e sociais que condicionaram esse processo, este trabalho organiza uma base teórico-metodológica robusta para futuros estudos.

Ao mesmo tempo, mantém-se o reconhecimento da natureza dinâmica e inacabada do saber histórico, admitindo com humildade o caráter parcial desta investigação diante da vastidão da temática, da multiplicidade de vozes e experiências ainda a serem exploradas, e das contínuas transformações que permeiam a Educação Especial. Esta dissertação não encerra o debate, ao contrário, lança-o adiante,

configurando-se como um convite aberto à comunidade acadêmica para aprofundar, diversificar e atualizar as pesquisas na área, expandindo as fronteiras do conhecimento, revelando novas perspectivas e contribuindo para a construção de uma educação cada vez mais inclusiva e justa.

Assim, encerra-se esta etapa com a consciência de que o percurso da reflexão e investigação dialoga com os desafios contemporâneos de inclusão social e educacional, configurando um campo que exige atenção constante e críticas renovadas, onde o papel do pesquisador se amplia para além da análise histórica, rumo ao engajamento na transformação das condições sociais que envolvem a Educação Especial.

Referências

- ALMEIDA, M. C. P. **A educação de cegos no Brasil: do Imperial Instituto dos Meninos Cegos ao Instituto Benjamin Constant (1854-1910)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2018.
- ARAUJO, S. M. D. de. **Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil: a história do instituto Benjamin Constant**. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.
- ARCHIVES DE L'ASSISTANCE PUBLIQUE. **Registre des contrats des employés de l'église Saint-Merri**. Paris, 1822. AP-HP 6L2/7.
- ARCHIVES DE PARIS. **Registre des décès de l'arrondissement 3**. Paris, 1823. Cote DQ10/112.
- ARECO, S. **Passado Presente: a Revolução Francesa no pensamento de Gramsci**. Curitiba: Appris, 2018.
- ARMITAGE, T. **The Education and Employment of the Blind**. London: British & Foreign Blind Association, 1866.
- AZEVEDO, J. A. **O Instituto dos Meninos Cegos de Paris**. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1851.
- BERTOZZI, G. O. S. L. **Educar-se em pontos salientes: produção e circulação do livro em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.
- BIANCHI, A. **O laboratório de Gramsci**. São Paulo: Alameda, 2008.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. (Tradução de André Telles)
- BORON, A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- BONTEMPI JR., B.; BOTO, C. **A instrução pública no Brasil oitocentista: uma análise das memórias pedagógicas (1823-1884)**. Revista Brasileira de História da Educação, v.14, n.3[36], p.247-275, set./dez. 2014.
- BOUDON, J. O. **Religion et politique en France depuis 1789**. Paris: Armand Colin, 2002.

BOURDIEU, P. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 1979.

BRESSON, J. C. **Histoire de l'éducation des sourds-muets en France**. Paris: Éditions du Cerf, 2015.

BRASIL. **Annaes do Parlamento Brasileiro - Câmara dos Deputados**. Sessão de 17 de junho de 1823. Rio de Janeiro: Tipografia Parlamentar, 1874. v.1, p.64.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Rio de Janeiro, 1854.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11.429.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Art. 9º.

BRAUDEL, F. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

BRAUDEL, F. **Escritos Sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Tradução de J. Guinsburg)

CABRAL, Astrogildo. **O negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Leitura, 1974.

CARDOSO, F. L. M. **A educação dos cegos em pauta na agenda pública brasileira: seguindo os passos da intelectual cega Dorina de Gouvêa Nowill (1954-1974)**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2024.

CARDOSO, F. L. M; MARTÍNEZ, S.A. **Educação especial na década de 1960: Entre a filantropia e as políticas públicas**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.25, n.1, p.45-60, jan./mar. 2019.

CARON, J. C. **La France de 1815 à 1848**. Paris: Armand Colin, 2015.

CASTRO, C. **A invenção do arquivo digital**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CHARTIER, R. **História Cultural: Entre práticas e representações**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CNERDV (Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais). **Relatório Anual (1959)**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1959.

CONGRÈS UNIVERSEL POUR L'AMÉLIORATION DU SORT DES AVEUGLES ET DES SOURDS-MUETS. **Compte-Rendu des Séances, tenu à Paris, du 23 au 30 septembre 1878**. Paris: Imprimerie Nationale, 1878.

- DANTAS, R. **Um olhar sobre as exposições universais**. Anais, 2019. Disponível em: anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019. Acesso: 24/10/2025.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.
- DIDEROT, D. **Carta sobre os cegos para uso dos que vêem**. Lisboa: Edições 70, 1984. (Tradução de J. Guinsburg)
- DRÉANO, J.-C. **Histoire de l'éducation des aveugles en France**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1997.
- ECO, U. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ESTIMADO, A.; SOFIATO, C. G. **Os congressos internacionais e a educação de surdos no século XIX**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 1, p. 1-18, 2019.
- ENGERMAN, S. L.; MARISCAL, E. V. **The Evolution of Schooling: 1800-1925**. In: Latin America and the World Economy. Harvard University Press, 2007.
- FARIA, J. H. **Introdução à Epistemologia: dimensões do ato epistemológico**. Jundiaí: Paco, 2022.
- FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n.14, p. 19-34, 2000.
- FENAILLE, Maurice. **État général des tapisseries de la Manufacture des Gobelins**. [S.l.]: Internet Archive, 2024.
- FREITAS, A. A. **O Homem e a História na Filosofia da Praxis de Adolfo Sánchez**. Artigo produzido a partir da comunicação apresentada no I Congresso de História e Literatura Tempo e Narrativa, Unidade Universitária de Jussara. Universidade Estadual de Goiás: Jussara, 2025.
- FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FURET, F. **Pensando a Revolução Francesa**. Tradução de Luiz João Gaio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FURET, F.; OZOUF, J.. **Lire et écrire: L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry**. Paris: Éditions de Minuit, 1977. 2v
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1-6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (Edição crítica de Carlos Nelson Coutinho)
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução IGS-Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: International Gramsci Society - Brasil (IGS-Brasil), 2024. v. 1. (Coleção Completa).

- GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. v. 1. Lisboa: Seara Nova, 1976.
- GUIFFREY, Jules. **La manufacture des Gobelins**. Wikimedia Commons, 2025.
Disponível em: commons.wikimedia.org/wiki/pdf. Acesso : 24/10/2025.
- GUILLIÉ, S. **Essai sur l'instruction des aveugles**. Paris: Imprimerie des Aveugles, 1820.
(3ª edição)
- HAÜY, Valentin. **Essai sur l'Éducation des Aveugles**. Paris: Clousier, 1786.
- HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HOBBSAWM, E. **A era dos impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HOBBSAWM, E. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- HOBBSAWM, E. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- HOBBSAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.
- HOWE, S.G. **Report on the Education of the Blind**. Boston: Perkins Institute, 1837.
- IANNI, O. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- INTERNATIONAL EXHIBITION REPORTS. **Official Catalogue of the Universal Exhibition**. Vienna: Imperial Commission, 1874.
- JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- INSTITUT ROYAL DES JEUNES AVEUGLES. **Registres de placement des élèves**. Paris, 1826. Série IR-7.
- KOESTLER, F.A. **The Unseen Minority: A Social History of Blindness in America**. New York: David McKay, 1976.
- KOSELLECK, R. **Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KUDLICK, C. **The Paradox of Braille in the Digital Age**. Journal of Visual Impairment, 2021. Disponível em: www.jvi.org. Acesso: 25/07/2025.
- LEÃO, G. O. 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, 2019.
- LOSURDO, D. **Liberalismo: Entre civilização e barbárie**. Tradução de Jaime A. Clasen. São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.

- LÊNIN, V. I. **O imperialismo, estágio superior do capitalismo**. São Paulo: Global Editora, 1987
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUXEMBURGO, R. **Reforma ou Revolução?** Tradução de Nélío Schneider. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2017.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MARTINS, J. S. **Transformações Sociais e Dialética**. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MARTINS, S. A. **Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a socialização como experiência**. Revista HISTEDBR On-line, nº 59, p.304-317, out2014: Campinas, 2014.
- MARX, K. **O capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013. (Edição crítica)
- MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Sundermann, 2017.
- MAYER, A. J. **A força da tradição: A persistência do Antigo Regime (1848-1914)**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 15-33, jul. 2002.
- MELO JUNIOR, J. A. C. C. **Edward Palmer Thompson**. São Paulo: Loyola, 2013.
- In: **PARADA, M. (org.). Os Historiadores: Clássicos da História vol. 2: de Tocqueville a Thompson**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MENDONÇA, S.; LAMOSA, R. **Gramsci e a pesquisa histórica**. Curitiba: Appris, 2018.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2017.
- MOREIRA, D.; CALEFE, L. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

- MREJEN, P. **L'Histoire du Braille à travers les archives de l'INJA**. Paris: INJA, 2005. Disponível em: www.inja.fr. Acesso: 25/07/2025.
- OLIVEIRA, Julio Ernesto Souza de. **Antonio Gramsci e a pesquisa histórica: algumas reflexões de ordem metodológica**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 12, n. 2, p. 384-394, out. 2020.
- ORLANDI, E. **Análise de discurso**. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, E. **Discurso e texto**. Campinas: Pontes, 2005.
- PARIS. Chambre de Commerce. **Rapport sur la condition des ouvriers aveugles**. Paris: Imprimerie Royale, 1824.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Campinas: Unicamp, 1997.
- PERKINS SCHOOL FOR THE BLIND. **Founders**. Disponível em: www.perkins.org/founders/. Acesso: 06/08/2025.
- POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo**. Tradução de Rita Lima. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- RAGAZZINI, D. **Para quem escreve o historiador?** São Paulo: Unesp, 2001.
- RANGEL, A. W. G. **A concepção de educação na primeira metade do século XIX através do Código Napoleão**. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 12-40, 2017.
- REIS, J. C. **Marc Bloch**. In: PARADA, M. (org.). **Os Historiadores: Clássicos da História vol. 2: de Tocqueville a Thompson**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- RIBEIRO, D. **Educação como prioridade**. 1ª ed. Digital. São Paulo: Global Editora, 2018.
- RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- RODRIGUES, J. **Os congressos internacionais e a educação especial**. São Paulo: Edusp, 2018.
- ROGERS, R. **From the Salon to the Schoolroom: Educating Bourgeois Girls in Nineteenth-Century France**. University Park: Penn State University Press, 2005.
- SAID, E. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- SANTOS, M.; RODRIGUES, C. **Políticas públicas para educação especial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- SANTOS, R. M.; RODRIGUES, J. M. C. **Breve histórico da educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão das pessoas com deficiência visual**. *Estudo & Debate*, Lajeado, v. 30, n. 4, p. 160-179, 2023.

- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHLESENER, A. **Hegemonia e cultura**. Curitiba: UFPR, 2009.
- SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SILVA, A. V. P. Deficientes Visuais e o acesso à informação em contextos históricos. Brasília, 2022.
- SILVA, O. S. F. **Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem**. Revista Faced, n. 14, p. 39-53, 2008.
- SCHORSKE, C. E. **Viena fin-de-siècle: Política e cultura**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SOUZA, P. O. **Florestan Fernandes e os dilemas da democracia no Brasil**. Perspectivas, São Paulo, v. 31, p. 85-96, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/download/521/445/1437>. Acesso: 3/11/2025.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TRENT, J. W. **Samuel Gridley Howe**. Encyclopaedia Britannica, 1998. Disponível em: www.britannica.com/biography/Samuel-Gridley-Howe. Acesso: 06/08/2025.
- VIEIRA, C.; BRAZ, M. **Deficiência visual e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2021.
- VILLEY, P. **Traité de psychologia des aveugles**. Paris: Flammarion, 1932.
- ANAIS DO I SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **A formação histórica da educação para cegos no Brasil**. Disponível em: ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos. Acesso: 06/08/2025.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEYGAND, Z. **Les aveugles dans la société française**. Représentations et institutions du Moyen Âge au XIXe siècle. Grenoble: Craphis, 2003.
- WEYGAND, Z. **Les aveugles au travail**. Des origines à l'émergence de nouveaux métiers à la fin du XIXe et au début du XXe siècle : sténographes, dactylographes, phono-dactylographes, téléphonistes. Documents pour l'histoire des techniques, n.

16, 2º semestre 2008, p. 89-100. Paris: Centre d'histoire des techniques et de l'environnement, CNAM.

WORLD BLIND UNION. ***Global Braille Literacy Report***, 2023. Disponível em: www.worldblindunion.org. Acesso: 25/07/2025.

ZENI, M. **Os cegos no Rio de Janeiro do Segundo Reinado e começo da República**. Tese (Doutorado em História Social). Universidade Federal Fluminense, 2005.

ZMBBIER, J. **Music and Disability: The Social History of Blindness**. Vienna Press, 2008.