

A ESCOLA PÚBLICA EM CRISE

*Inflexões, apagamentos
e desafios*

Carlota Boto
Vínício de Macedo Santos

Vivian Batista da Silva
Zaqueu Vieira Oliveira

ORGANIZADORES

São Paulo
2020



FEUSP
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo

DOI: 10.11606/9786587047119

A ESCOLA PÚBLICA EM CRISE

*Inflexões, apagamentos
e desafios*

Carlota Boto | Vivian Batista da Silva
Vinício de Macedo Santos | Zaqueu Vieira Oliveira

ORGANIZADORES



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo

REITOR: *Prof. Dr. Vahan Agopyan*

VICE-REITOR: *Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez*

Faculdade de Educação

DIRETOR: *Prof. Dr. Marcos Garcia Neira*

VICE-DIRETOR: *Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos*

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária - Butantã

05508-040 São Paulo - Brasil

(11) 3091-2360 E-mail: spdfe@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>



Catálogo na Publicação

(Biblioteca Celso de Rui Beisiegel)

(Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

E74 A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios. / Organizadores Carlota Boto, Vinício de Macedo Santos, Vivian Batista da Silva, Zaqueu Vieira Oliveira. São Paulo: FEUSP, 2020. 385 p.

Vários autores

ISBN: 978-65-87047-11-9 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047119.

1. Educação. 2. Educação - finalidades e objetivos. 3. Educação e estado - escolas públicas. 4. Escolas públicas - avaliação - Brasil. 5. Escolas públicas - aspectos sociais. 6. Política educacional. I. Boto, Carlota. (org.). II. Santos, Vinício de Macedo (org.). III. Silva, Vivian Batista da (org.). IV. Oliveira, Zaqueu Vieira (org.). V. Título.

CDD 22ª ed. 371.01

Do universal na educação aos fundamentos da educação especial no Brasil

Cássia Geciauskas Sofiato

Introdução

PENSAR a universalização da educação tem sido um desafio, marcadamente do século XX em diante, frente às desigualdades de oportunidades educacionais ao redor do mundo (MCCOWAN, 2011). Entretanto, a partir do século em questão observamos “uma enorme expansão do acesso à educação, com vários países próximos de universalizar o ensino fundamental e alguns, o ensino médio” (MCCOWAN, 2011, p. 9). Porém, isso não se aplica a todos os contextos geográficos e sociais, mas o direito à educação encontra-se previsto em vários acordos internacionais, além de integrar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, “que preconiza que ‘todo ser humano tem direito à instrução’” (MCCOWAN, 2011, p. 14).

McCowan (2011) ainda pontua que, em algumas regiões do mundo, entre as crianças que estiveram à margem da escola temos as que apresentam algum tipo de deficiência. Este fato é intrigante, tendo em vista o surgimento das iniciativas educacionais especializadas a partir do século XVIII, principalmente na Europa, que tomaram vulto e atingiram outros continentes e, por consequência, diferentes países. O entendimento acerca do fenômeno *deficiência* sempre foi amplo e relacionado também à cultura de cada povo e, assim sendo, os encaminhamentos e práticas para a questão também foram e continuam sendo plurais.

Podemos dizer que atualmente temos um movimento em nível mundial que preconiza a inclusão de pessoas com deficiências nas escolas comuns e que o direito à educação é assegurado a tais pessoas em alguns países. Como balizas documentais reconhecidas internacionalmente, temos as já conhecidas Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994) e a Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos (2015); e, em termos de Brasil, uma legislação específica que trata da matéria a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Entretanto, tal afirmativa não pode assumir um caráter genérico, tendo em

conta as particularidades de cada país ou região e suas respectivas formas de encaminhar os assuntos educacionais, neste caso, a educação para pessoas com deficiência.

Destarte, universalizar a educação para os estudantes com deficiência tem sido um desafio, em alguns casos, a longo prazo, e a Declaração de Incheon (2015, p. 1) reafirma esse caráter com a proposta de “assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Tal preceito, assim como outras metas, tem uma perspectiva transformadora e universal e encontra inspiração numa concepção humanista de educação, como um direito fundamental, base para a conquista de outros.

Tendo como perspectiva o direito à educação e o anseio que ela seja universal e atinja a todos indistintamente, o foco desta abordagem é a educação de pessoas com deficiência, especificamente cegos e surdos, e a educação especial. De acordo com a atual *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008), a educação especial é compreendida no contexto educacional brasileiro enquanto modalidade de educação que “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. Nessa esteira, entendemos atualmente como público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência (visual, auditiva, motora e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidade/superdotação.

Para que chegássemos a tal definição conceitual e a caracterização de uma abrangência – que por vezes passa por momentos de redefinição, tema que não será foco desta abordagem –, uma trajetória foi constituída e consolidada no Brasil ao longo de 166 anos, considerando que a educação de pessoas cegas e surdas teve início no século XIX, respectivamente, em 1854 e 1857. Nestes 166 anos que marcam a existência da educação especial no Brasil, outros públicos, também considerados alvo deste tipo de modalidade, foram gradativamente contemplados com escolas, atendimentos especializados, entre outros aspectos.

Com base em produções existentes na área da educação especial que tratam da constituição histórica da educação de pessoas com deficiência no Brasil (JANNUZZI, 2004a, 2004b; MAZZOTTA, 2001; SILVA, 1987, entre outras) e nas possibilidades em aberto para novas investigações científicas, ainda necessárias para compreender e refletir sobre os contextos contemporâneos, observa-se a necessidade de voltar às origens em busca dos fundamentos da educação especial. Tal iniciativa precisa ser levada a cabo com cautela e a afirmação de Le Goff (2013, p. 29), presente em seu livro *História e memória*, alerta-nos a respeito do diálogo entre o passado e o presente:

Esta dependência da história do passado em relação ao presente deve levar o historiador a tomar certas precauções. Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e se tornar presente. Esta longa duração

do passado não deve, no entanto, impedir o historiador de se distanciar do passado, uma distância reverente, necessária para que o respeito e evite o anacronismo.

Não se trata de uma digressão sem razão e sentido, mas tentando entender melhor uma narrativa consolidada, marcada pelo que Silva (2012), antropólogo, denomina de “história canônica”. Tal autor direciona a sua fala para o contexto da história da educação de surdos, mas tomo a liberdade de ampliar a compreensão para o que se chama de história da educação especial, em alguns casos específicos.

Diante deste panorama, a intenção que se coloca para o presente estudo é resignificar ou propor leituras outras sobre algumas narrativas que dizem respeito à história da educação especial, focando o público cego e surdo, contemplando também silenciamentos, apagamentos, ao ter contato com fontes primárias, muitas vezes esquecidas, perdidas ou guardadas nos porões das bibliotecas de referência.

Optou-se por priorizar os fundamentos da educação de pessoas cegas e surdas no Brasil, em razão de serem iniciativas primeiras e em decorrência de um contato mais estreito com fontes por meio de uma das últimas pesquisas realizadas por mim em parceria com a Profa. Dra. Lucia Helena Reily, intitulada “Estudos da deficiência: constituição histórica de instituições de cuidados asilares e educacionais brasileiras no Segundo Império”. Em tal empreitada, percebemos que questões referentes aos “infames da História”, termo utilizado por Lobo (2015) para se referir às pessoas com deficiência, além de outros públicos, ainda demandam investigação e pesquisa, dada a complexidade que confere ao fenômeno institucionalização um marco decisivo e *sui generis*, embora hoje tenhamos assegurado às pessoas com deficiência o direito à educação.

Muitas são as questões norteadoras para essa discussão, mas a ênfase foi dada às duas primeiras instituições educacionais fundadas no Império para pessoas com deficiência, a saber: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos (fundado em 1854) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (fundado em 1857), seus respectivos projetos pedagógicos, o funcionamento de tais espaços, o projeto de atendimento especializado ao público-alvo em questão e os impactos no processo educacional das pessoas com deficiência nos anos subsequentes. Destacarei algumas similitudes e diferenças presentes em tais espaços, concebidos, a rigor, como *educacionais*, embora o discurso sobre as instituições fundadas no século XIX reforce o “caráter assistencial” presente em tais espaços (SILVA, 2009, p. 137).

O recorte temporal estabelecido para a discussão foi o de 1854, data de fundação da primeira instituição, até 1889, ano que marca o fim do Império do Brasil e a Proclamação da República. Optou-se por este período por acreditarmos que as bases para a educação de cegos e surdos foram instituídas nesse intervalo de tempo, além de ser pouco explorado pela literatura da área da educação especial.

Os institutos para a educação de cegos e surdos no século XIX

As origens da educação de pessoas com deficiência no Brasil remontam ao século XIX, marcado pela ausência de uma política de educação nacional sistemática e planejada, como refere Aranha (1996). A instrução pública no Brasil na primeira metade do século XIX caminhava a passos lentos, segundo Saviani (2014). Para o referido autor, havia uma série de problemas que interferiam na realidade, como: a insuficiência quantitativa, a falta de preparo, a parca remuneração e pouca dedicação dos professores, a ineficácia do Método Lancaster devido à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo, além da falta de fiscalização das autoridades responsáveis pelo ensino.

Nessa tectitura conjuntural, a educação de cegos e surdos principiou em 1854 e 1857, respectivamente, por iniciativa de José Alvares de Azevedo (cego brasileiro); do dr. José Francisco Xavier Sigaud e de E. Huet (surdo francês), que fizeram chegar ao Imperador D. Pedro II o germe de um projeto educacional, marcado decisivamente por ideais pedagógicos franceses, oriundos do Instituto Nacional de Meninos Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy, e do Instituto Nacional de Surdos de Paris, fundado pelo abade Charles-Michel de L'Épée. Ademais, com fortes indícios de um jogo de influências pessoais, uma vez que a aproximação do *fenômeno* deficiência na vida de D. Pedro II ocorreu por meio de seu médico, o dr. José Francisco Xavier Sigaud, que tinha uma filha cega (SARAIVA, 2014), e seu genro Luis Filipe Maria Fernando Gastão de Orleans, o Conde d'Eu, que era um pouco surdo (ECHEVERRIA, 2014).

Antes dessas iniciativas em terras brasileiras, podemos inferir que muitas pessoas com as deficiências em questão encontravam-se confinadas em suas casas ou abandonadas à própria sorte, não fugindo a uma tendência secular que era a de estar à margem da sociedade (SILVA, 2009). Um olhar ingênuo poderia atribuir a fundação dos institutos como uma espécie de *redenção* para tais pessoas, mas as situações de risco (LEITE, 1871; OLINDA, 1865) e exclusão ainda se faziam presentes no interior dos referidos espaços em alguns períodos ao longo do segundo reinado, pois existiam problemas relacionados à estrutura, à viabilização da proposta pedagógica compreendendo o caráter das instituições, à manutenção dos espaços físicos e de pessoal especializado para levar a cabo a proposta de trabalho, além de outros entraves como a interrupção do trabalho pela falta de docentes.

Os institutos fundados no Brasil tiveram, no período estudado, alguns gestores que eram encarregados da parte administrativa e da proposta pedagógica, cada qual com seu público-alvo específico. Para a admissão de estudantes, existia um protocolo: apresentar somente a deficiência sensorial – no caso a cegueira e a surdez –, não sofrer

de moléstia contagiosa, ter atestado de vacina com bom resultado, ter certidão de batismo com a idade e, no caso de ser gratuita a admissão, ter o atestado do pároco e de duas autoridades do lugar da residência do aluno, provando sua indigência (ALMANAK..., 1854, p. 59; BRASIL, 1867, p. AG1-3). A faixa etária atendida era dos 7 aos 16 anos, no caso dos surdos, e de 6 aos 14, no caso dos cegos.

No período analisado, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve três diretores: José Francisco Xavier Sigaud, cuja gestão foi de 1854 a 1856; Claudio Luiz da Costa, que ficou como diretor de 1856 a 1868, até falecer; e Benjamin Constant Botelho de Magalhães, cuja gestão foi 1869 até o ano de 1889. Os dois primeiros diretores eram médicos e Magalhães era bacharel em Direito (ALMANAK..., 1854, 1889).

Segundo Rocha (2007), o Imperial Instituto dos Surdos Mudos contou com os seguintes diretores no período estudado: E. Huet (1856-1861), Frei João Monte do Carmo e Ernesto Prado (1861-1862), Manoel de Magalhães Couto (1862-1868) e o dr. Tobias Rabello Leite (1868-1899). Por conta do recorte estabelecido, a gestão de Leite será abordada até o ano de 1889, não sendo foco deste estudo adentrar o período que corresponde à República do Brasil. Segundo Pinto (2006, p. 8), “o Instituto dependeu da ação de alguns ilustres homens públicos [...] Estes homens pertencentes à elite, à ‘boa sociedade’, exerceram o papel de incentivadores e difusores da instrução pública”. Entre eles, podemos citar o médico Tobias Rabello Leite, o religioso João Monte do Carmo e o senhor Manoel de Magalhães Couto.

Para levar a cabo o projeto educacional, em ambos os institutos foram erigidos regulamentos que norteavam o funcionamento e traziam o desenho de uma proposta pedagógica, marcada por ares de *sciencias e belas artes*, mas curiosamente tais propostas diferiam em demasia das propostas estabelecidas para ouvintes e videntes no mesmo período (SOFIATO, 2018).

De acordo com documentos oficiais, tais como os relatórios dos ministros e secretários dos Negócios do Império, os institutos tinham como propósito:

[No caso dos surdos] Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de uma instrução impossível de adquirir de qualquer outro modo, por meio de methodo especial, restitui-los á sociedade, á sua família, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus próprios negócios – tal tem sido o fim da fundação do estabelecimento. (ALMANAK..., 1859, p. 478).

[No caso dos cegos] O Imperial Instituto dos Meninos Cegos tem por fim ministrar-lhes: a intrução primaria, a educação moral e religiosa, o ensino da musica, e de alguns ramos da instrução secundaria, e os de officios fabris. (ALMANAK..., 1854, p. 59).

Com base nos propósitos dos institutos, explicitados anteriormente, percebe-se que ao menos a instrução em nível elementar tinha de chegar a essa parcela da

população, considerando-se também a necessidade do aprendizado de uma profissão para que a presença de tais pessoas na sociedade fosse a menos onerosa possível.

Um dos primeiros desafios encontrados pelos gestores dos institutos foi a necessidade de captação de alunos de outras províncias do Brasil, uma vez que o Rio de Janeiro se tornara a referência de trabalho para pessoas com as deficiências em questão e, além disso, a subvenção destinada à manutenção e funcionamento das instituições deveria ser devidamente aplicada. Mostrar como era *bom ter cegos e surdos educados* era a tônica que movia o trabalho nos institutos, pois arrancar essas pessoas do *isolamento que embrutecia* era o objetivo primordial de homens e mulheres que se lançavam ao desafio de trabalhar com os considerados *infelizes*, por conta de sua condição humana.

O pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746- 1827) e até mesmo ainda de Jean Marc Gaspard Itard (1774- 1838), que teve uma grande notoriedade em função do trabalho desenvolvido com Vitor de Aveyron, o menino selvagem, e pela sua atuação no Instituto Nacional de Surdos na Rua Saint-Jacques na desmutização de surdos, ressoava e perpassava as propostas pedagógicas das instituições. Os constructos teóricos embasavam a prática pedagógica e as primeiras tentativas de entendimento do fenômeno “deficiência” e seu impacto na vida dos infantes encaminhados para os primeiros institutos brasileiros.

Nos relatórios dos diretores, especialmente o do dr. Tobias Rabello Leite, diretor do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (de 1871 a 1896), e de Benjamin Constant Botelho de Magalhães (de 1870 a 1889), diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nota-se a menção aos pressupostos instituídos pelas referências mencionadas. O trabalho pedagógico com base na observação, experimentação e considerando a necessidade de acompanhar alguns aspectos da educação geral são pontos que saltam em alguns registros dos referidos gestores. Além disso, outros expoentes pertencentes ao campo eram lembrados, tais como o abade Charles-Michel de L’Epée, Valentin Haüy, Vallade Gabel, Luiz Braille, Pierre-François-Victor Foucault, Jean Jaques Vallade Gabel, entre outros.

Em que pese o fato de serem institutos em sua essência especializados para a educação e reabilitação de alunos cegos e surdos, a instrução não era compulsória para pessoas com deficiência naquela época. De acordo com a Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I em 25 de março de 1824, no Título 2, “Dos Cidadãos brasileiros”, artigo 8, “suspende-se o exercício dos Direitos Politicos: I. Por incapacidade physica, ou moral” (BRASIL, 1824). O aparato legal não interferiu negativamente na gestão dos institutos para alunos cegos e surdos; ao contrário, mesmo não havendo a obrigatoriedade legal, a instrução para o referido público era realizada, além da proposta de reabilitação, considerada essencial para este público, para a vida em sociedade.

Especificamente em relação à instrução, observa-se que algumas leis sancionadas no período estudado acabavam impactando de alguma forma o trabalho nos institutos, apesar de suas especialidades. Com base nos registros de alguns gestores, tais como Leite (1874) e Magalhães (1870), nota-se que havia um esforço e uma tentativa de acompanhar alguns aspectos relativos à instrução geral. Observam-se estes aspectos quando tomamos contato com algumas leis vigentes no período imperial, entre elas: i) a Lei de 15 de outubro de 1827, que “Mandou crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio”; ii) Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854, conhecido como “Reforma Couto Ferraz”, que aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte; iii) Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecido como “Reforma Leôncio de Carvalho”, que reformou o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império (BRASIL, 1827, 1854, 1879).

O espelhamento de alguns tópicos das referidas leis, tais como a organização curricular e o ensino para meninos e meninas, a criação de museu escolar, a adoção do ensino mútuo, do método intuitivo, a organização administrativa e pedagógica das escolas, entre outros, são expressos nas propostas pedagógicas dos institutos estudados. Com base nestas pequenas apropriações, podemos inferir que havia uma tentativa de aproximação das escolas comuns nos termos mencionados anteriormente, mesmo em um período em que as instituições especializadas estavam galgando e constituindo um espaço na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que faziam questão de apresentar o seu diferencial. Este dizia respeito à opção por um público tido como marginalizado e considerado inferior em razão da deficiência e aos serviços que oferecia, pois tentava-se utilizar, para a prática especializada, propostas de reabilitação de alguns institutos da Europa e dos Estados Unidos, que já tinham expertise no trabalho com deficiências sensoriais.

Como os institutos tinham como finalidade a instrução, um currículo prescrito fazia parte do regimento que norteava as ações de formação para alunos cegos e surdos. Sacristán (1998, p. 139) define currículo prescrito “como aquele que está no âmbito das decisões políticas e administrativas da escola”. No caso dos alunos surdos, o currículo prescrito que foi delineado estava configurado desta forma em 1856:

Escrepta e leitura, elementos da língua nacional-grammatica, noções de religião e dos deveres sociaes - cathecismo, geografia e história do Brasil, história sagrada e profana, arithmetica, desenho, escripturação mercantil. Lições de agricultura theorica para os meninos e trabalhos usuaes de agulhas para as meninas. Dar-se-hão outrossim, lições de pronuncia, articulação e de leitura aquelles indivíduos em quem se reconhecer aptidão para semelhantes exercícios. (ALMANAK..., 1856, p. 406).

Embora tal currículo abarcasse uma série de disciplinas, podemos inferir, com base nos registros do dr. Tobias Rabello Leite, que ler, escrever e contar assumiam centralidade no currículo prescrito e regulamentado do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Muitos eram os entraves que se faziam presentes para o desenvolvimento de tal programa; entre eles, podemos citar a dificuldade, por parte dos alunos, em acompanhar os estudos da forma que era exigida. Além do mais, percebe-se, por meio dos registros de Leite, que o cotejamento do currículo do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos com o currículo e plano de ensino do Instituto de Jovens Surdos de Paris era feito, mas o plano de estudos para os surdos brasileiros era menor e, consequentemente, comportava menos disciplinas. Sofiato (2018) e Sofiato e Santana (2019) demonstraram haver certa instabilidade no oferecimento de disciplinas para os alunos surdos no período estudado. Ao que parece, no recorte temporal delimitado algumas disciplinas não foram oferecidas, pois não constavam nos relatórios anuais do *Almanak Laemmert*¹, tampouco nos relatórios dos gestores. Outras, tais como as *sciencias naturaes*, não fazia parte do currículo prescrito para alunos surdos (SOFIATO; SANTANA, 2019). E, ao cotejarmos o currículo delineado para os surdos com o dos ouvintes no mesmo período, veremos que o dos surdos era *menos enriquecido*. Tal fato revela que não havia uma equiparação com a escola comum em termos curriculares e que o currículo real priorizava as atividades relacionadas a aquisição da linguagem escrita e o ensino profissional.

No caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, observa-se que o curso oferecido, de oito anos, abarcava disciplinas do ensino elementar e secundário. Leão e Sofiato (2019, p. 289) referem que o currículo do instituto foi delineado com base em três eixos: “o ensino intelectual, presente nos demais estabelecimentos elementares de educação; o ensino de música instrumental e o ensino tecnológico, por meio das oficinas pretendidas para o colégio (como a de afinação de pianos)”. A matriz curricular para os alunos cegos estava assim configurada:

Art. 26. As materias nos tres primeiros annos serão: leitura, escripta, calculo, até fracções decimaes, musica, e artes mecanicas adaptadas a idade e força dos meninos. Na leitura se comprehende o ensino do cathecismo.

Art. 27. Nos 4 annos ensinar-se-ha: grammatica nacional, língua franceza, continuação de arithmetica, princípios elementares de geographia, musica e officios mecanicos.

Art. 28. Do 5.º anno em diante terá lugar, além das matérias do artigo antecedente, o ensino de geometria plana e retilinea, de Historia e Geographia antiga, media e moderna, e leitura explicada dos evangelhos.

¹De acordo com Limeira e Souza (2008, p. 329), O *Almanak administrativo, agrícola, mercantil, profissional e industrial*, ou *Almanak Laemmert*, vigente de 1844 a 1899, “realizava uma radiografia dos espaços públicos e privados da Corte e Província do Rio de Janeiro a partir dos seus anúncios”. Quem assumia a edição de tal publicação eram os irmãos Henrique e Eduardo Laemmert.

Art. 29. No ultimo anno o estudo limitar-se-há a historia e geographia nacional, e ao aperfeiçoamento da musica e dos trabalhos mecânicos para que maior aptidão tiverem mostrado os alunos. (ALMANAK..., 1854, p. 63).

Ao analisarmos os registros dos diretores do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, verificamos que a matriz curricular quase não sofreu alterações, diferentemente do que ocorreu com o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Por vezes, o que se tornava comum era o não cumprimento de algum conteúdo programático de algumas disciplinas em decorrência da falta de material didático (MAGALHÃES, 1867). Como exemplo, temos a disciplina de história natural e as palavras do diretor em 1869: “o estudo das noções de historia natural está apenas começando. Sem livros em pontos, aparelhos e os precisos materiaes não é possível progredir nestes estudos” (MAGALHÃES, 1869). No ano seguinte, a dificuldade continuava presente na mesma disciplina: “A falta absoluta de collecções mineralógicas, zoológicas e botânicas adaptadas ao ensino de cegos não tem permitido que se trate deste importante ramo da instrucção” (MAGALHÃES, 1870).

Respeitando-se a especificidade de cada público, houve a inserção de disciplinas de articulação artificial e leitura sobre os lábios para os alunos surdos, para o trabalho assentado no oralismo², diferencial intrínseco ao instituto. Para os alunos cegos, o sistema de Foucault³ era utilizado nas atividades de ler e escrever, além do sistema desenvolvido por Braille, que também era uma referência.

Para levar a cabo o trabalho pedagógico com alunos cegos e surdos, uma série de materiais foram comprados, traduzidos de clássicos franceses e confeccionados no interior dos institutos. Passaram a fazer parte do acervo brasileiro, para “ensinos especiaes”, termo presente no *Catalogo da Segunda Exposição Nacional*:

A Collecção de pontos salientes conforme o systema de L. Braille; [...] Aparelhos para cegos escreverem a lapis em caracteres comuns, inventado por Cucilli; [...] Apparelho tendo contas enfiadas para cegos aprenderem a calcular mentalmente, conforme o systema de C. Feber; Machina portatil de Foucault; [...] Prancha simplificada e um punção, em que os cégos fazem seus apontamentos [...]. (CATALOGO DA SEGUNDA EXPOSIÇÃO NACIONAL, 1866).

Para além dos itens mencionados, também foram adquiridos mapas, estampas, iconografias de línguas de sinais, entre outros. Um arsenal específico e necessário! Entretanto, a falta de materiais pedagógicos especializados e a necessidade permanente de confecção de compêndios faziam parte de um discurso recorrente dos diretores

²O oralismo é uma abordagem educacional que defende o ensino da língua na modalidade oral para o surdo (SÁ, 1999).

³Pierre-François-Victor Foucault (1797-1871) “inventou uma máquina, que ficou conhecida mais tarde como *raphigraphie* (escritor com agulhas), que mecanizou e miniaturizou o novo método Braille para escrever” (MELLOR, 2006, p. 90, tradução nossa).

dos institutos (COSTA, 1868; LEITE, 1869) e isso, consequentemente, comprometia o ensino e o desenvolvimento de algumas disciplinas, e anos escolares foram algumas vezes perdidos, conforme mencionado anteriormente.

Entre as muitas fragilidades relativas ao funcionamento dos estabelecimentos encontrava-se a formação docente especializada para atuar com o público-alvo em questão. No período imperial, o cargo de diretor dos institutos foi ocupado, em sua maioria, por médicos. Assumindo a concepção de que a deficiência era assunto de ordem médica, assim se fez. Alguns professores, para atuarem nos institutos, passavam por um processo de formação na Cidade Luz e traziam as *luzes* para os trópicos, imprimindo, com o passar dos anos, uma identidade nacional para o campo que mais tarde seria denominado *educação especial*. Entretanto, nem todos tinham a oportunidade de passar por tal processo de formação e acabavam por aprender o ofício, com ares de especializado, no seu fazer diário e nas trocas entre pares. No início de sua gestão, Leite (1869) chegou a pensar que o ensino aos surdos-mudos poderia vir de “qualquer professor de instrução primária [... desde que fosse] inteligente e zeloso”. Não obstante, com o passar dos anos e a experiência adquirida, seu discurso foi-se modificando e assumindo a necessidade de formação, pois cabia ao professor “saber muito” para responder em “termos convenientes”, sem dar “ideias errôneas” aos alunos surdos (LEITE, 1871).

Os professores para alunos cegos eram contratados conforme os alunos avançassem nos níveis definidos para a sua escolarização, para evitar despesas de pagamento a professores sem “discípulos para funcionarem” (COSTA, 1867, p. A-G-5). De acordo com Leão e Sofiato (2019, p. 288):

Na falta de professores do Instituto de Cegos, estes eram substituídos uns pelos outros ou pelos repetidores (classe provavelmente inspirada nos monitores do ensino mútuo também presente em outros colégios, como o Colégio Pedro II e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos) e, na falta destes, por quem o diretor designasse, com aprovação do Ministro do Império.

Em que pese todo o esforço necessário para a contratação de professores à época, que envolvia a comprovação de maioridade legal, moralidade e capacidade profissional, de acordo com o Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851 e o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (LEÃO; SOFIATO, 2019), observa-se que, para os professores que adentrassem os institutos, outros saberes seriam agregados por meio da experiência inusitada. Assim foi-se constituindo um diferencial em termos de docência, que nos séculos subsequentes conferiu aos institutos a condição de referência nacional para o trabalho com esse público-alvo.

Outra questão que merece atenção diz respeito aos tempos escolares, expressos na rotina estabelecida para os alunos cegos e surdos. A disciplina rígida fazia parte do projeto de educação e civilidade. O cotidiano escolar era marcado por períodos bem

delimitados, que compreendiam as atividades acadêmicas, o ensino profissionalizante e as atividades de vida diária, relacionadas à sobrevivência. Acordava-se cedo e ao longo do dia várias atividades estavam previstas, dentro da perspectiva de colégios que funcionavam como internato. A seguir, podemos observar a rotina do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1888:

Figura 1 – *Horário e distribuição do tempo no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1888)*

Horario ou distribuição do tempo no Instituto	
5 horas da manhã—	Levantam-se e compoem suas camas.
5 $\frac{1}{2}$ —6—	Banho frio e tomam café.
6—8—	Trabalhos nas chacaras e às quintas-feiras gymnastica.
8—8 $\frac{1}{2}$ —	Lavam os pés, mudam calçado e descansam.
8 $\frac{1}{2}$ —	Almoçam carne verde, pão e café.
9—12—	Trabalham nas officinas.
12—1—	Recreio no pateo.
1—1 $\frac{1}{2}$ —	Jantam sopa, pirão de feijão (<i>túti</i>), carne verde, hervas, arroz e fructas (regimen invariavel).
1 $\frac{1}{2}$ —2—	Descansam.
2—3 $\frac{1}{2}$ —	Aula de desenho.
3—5—	Aulas de linguagem escripta.
6—7—	Aula de linguagem articulada e arithmetica.
8—	Ceiam café e pão.
9—	Oram e recolhem-se.

Fonte: ALMANAK... (1888).

No Imperial Instituto dos Meninos Cegos a rotina também expressava a rigidez e a necessidade de manter os alunos ocupados. Leão e Sofiato (2019, p. 292) destacam o que estava previsto para este público:

À época, o segundo diretor do Instituto, Cláudio Luís, informava que “os alunos têm todo o tempo tomado pelo estudo ou por alguma ocupação, exceto os intervalos do recreio” [...]. Funcionando como internato, seus estudantes levantavam-se às cinco horas e dormiam às 22 horas, saindo a passeio com responsáveis alguns domingos e feriados. Poderiam receber visitas de pais ou responsáveis, com a autorização do diretor, às quintas-feiras e aos domingos. Justificando o tempo gasto pelos alunos em suas atividades estudantis, o diretor afirmava: “Parecerá, talvez, excessivo o trabalho; e de fato o seria para outros, que não para os cegos, os quais no estudo e no trabalho acham o seu mais aprazível recreio” [...]. A visão estigmatizada e mitificada sobre as pessoas com deficiência visual, como se não gozassem dos mesmos prazeres e não tivessem os desejos dos videntes, considerados “normais”, é ideia presente no próprio discurso médico de Cláudio Luís e que justificava uma rotina exaustiva e fortemente controlada pela instituição, inclusive na esfera pessoal e individual.

Ao ter contato com documentos relativos ao currículo prescrito e cotejando com os excertos explicitados anteriormente, observamos que apenas certas atividades relacionadas a algumas áreas do conhecimento eram desenvolvidas com os alunos surdos, denotando a fragilidade dos conteúdos no ano de 1888 em termos de ensino. No caso dos alunos cegos, não foi localizado até o momento um detalhamento maior acerca da rotina diária, mas pelo fragmento expresso anteriormente pode-se notar como o dia era longo e, provavelmente, repleto de afazeres, como se só o trabalho bastasse para deixar os alunos mais felizes e realizados. É interessante notar que o excesso de trabalho não era considerado um fator que poderia levar os alunos a uma sobrecarga, como se as pessoas com deficiência fossem imunes a estados de exaustão física e psicológica. Ademais, como pontua Cardoso (2019, p. 25), “há muitas questões relacionadas com o lado subjetivo do conhecimento que passam ao lado da escola: sonho, utopia, fantasia ou poesia”. Como tais questões eram consideradas para esse público-alvo? Tendo como perspectiva uma escola que trabalhava com a ideia de déficit, com uma concepção tradicional, fica a questão.

Além dos conhecimentos acadêmicos, parte do dia era destinada ao ensino de um ofício no interior dos institutos. Para os alunos considerados menos favorecidos economicamente, seria a oportunidade de uma possível integração social após a saída do estabelecimento, com o intuito de não onerar ainda mais a sociedade com sua presença não produtiva. Para os alunos considerados mais abastados, o ensino profissional era concebido como uma distração, um recreio (FERRAZ, 1855; LEITE, 1868, 1884). Com base nestes princípios, ficava bem delimitado o lugar de cada um na sociedade: os que conseguissem aprender uma singela profissão poderiam até ser *aproveitados* pelo sistema, e os que não dependiam disso estavam lá para aprender algo e se divertir, afinal, não precisariam daqueles conhecimentos para sobreviver, pois tinham uma família com posses que subsidiaria a sobrevivência.

No que tange ao espaço físico institucional, em ambos os institutos, os relatos deixados pelos gestores convergiam no sentido de apontar para a precariedade das instalações. Inicialmente, o funcionamento dos estabelecimentos deu-se por meio de casas alugadas, úmidas, pequenas para o número de alunos, sem banheiro, sem latrina, com quartos escuros, sem ventilação. Tais aspectos marcavam uma arquitetura e muitas vezes comprometiam a saúde dos que ali adentravam (LEITE, 1871). Para termos uma ideia da problemática enfrentada, vejamos a seguir alguns discursos sobre tal quesito.

No caso dos cegos: “o edifício carece de reparos, sendo urgentes os que se referem a sua segurança e ao melhoramento de suas condições hygienicas” (PEREIRA FILHO, 1859, p. 49); “o edifício não comporta maior número de alunos e carece de reparos” (COSTA, 1862, p. 28); “o velho edifício em que este se acha necessita urgentemente de reparos para a sua conservação e alguns acréscimos” (COSTA, 1864, p. 22); “é

lamentável o estado do edifício. Além de carecer de condições essenciais para o seu destino, e especialmente em relação a salubridade, ameaça iminente ruína” (COSTA, 1865, p. 19); “o estado sanitário pouco satisfatório se deriva, além das causas geraes, de duas especiaes: as más condições hygienicas do edifício em que funciona e a falta de exercícios a que são forçados os alunmos, já pelas condições do mesmo edifício, já em consequência da cegueira” (MAGALHÃES, 1869, p. A-F3-16); “para piorar as suas más condições de salubridade, há no fundo da chácara e junto da sala de música e oficina typographica uma valla sem escoamento algum, que atravessa a mesma chacara e de alguns vizinhos, o que é um verdadeiro foco de miasmas nocivos a saúde” (MAGALHÃES, 1870, p. A-E1-30).

No caso dos surdos: “é também de reconhecida a necessidade de construcção de um prédio apropriado aos trabalhos” (OLINDA, 1863, p. 14); “a falta de um prédio apropriado para seus trabalhos não permite que elle progrida” (SILVA, 1864, p. 29); “a casa arrendada em que elle se acha é impropria e insufficiente [...] o estado sanitário satisfatório, mas continuavam estagnadas as aguas que deviam escoar por uma vala que a Camara Municipal ainda não pode nivelar (foi solicitado por dois anos)” (LEITE, 1871, p. A-C2-8).

Buscava-se a educação especializada, mas a um alto preço! Apesar de figurar a presença de um médico nas instituições, sempre que necessário (ALMANAK..., 1854), observam-se relatos de óbitos por vários motivos e, provavelmente, por conta das condições oferecidas, presentes nos relatórios de alguns diretores. Esta não era uma situação isolada na cidade do Rio de Janeiro no período estudado. A insalubridade decorrente da precariedade das condições sanitárias à época propiciava doenças que tão bem conhecemos: tifo, cólera, febre amarela, tuberculose, entre outras. Faz-se necessário destacar que no século XIX o acesso a profissionais médicos era difícil, considerando o contexto nacional relacionado à saúde e o número de profissionais existentes. Segundo Figueiredo (2005), a população estava habituada a conviver sem a presença deste profissional:

A ausência de profissionais formados nas academias, em diversas regiões do país, ao longo dos séculos XVIII e XIX, não poderia ser sentida como lacuna por parte da população ou como algo que deveria ser preenchido para o bem geral da comunidade. A população estava habituada a lidar com a inexistência deste profissional. Esta era a regra e essa experiência não era vivenciada necessariamente como falta por parte da população. (FIGUEIREDO, 2005, p. 62).

Conforme apontado pela autora, os médicos viajavam longas distâncias, hospedavam-se em hotéis conhecidos e ofereciam seus serviços por meio dos jornais e a notícia dessa forma se espalhava. O médico atuava de forma itinerante, provavelmente em várias regiões do país. Em muitos casos, quem habitualmente exercia esse

papel eram os boticários, farmacêuticos e dentistas. A fiscalização era pouco eficiente, mas ao longo do século XIX os mecanismos de controle aos não autorizados foi-se intensificando.

Diante de tal cenário, pode-se dizer que a situação dos institutos era, de certa forma, privilegiada, pois a atuação do profissional médico estava prevista nos estatutos de funcionamento. Porém, não era possível ter o controle de situações que extrapolavam as consultas médicas, o tratamento de doenças, a indicação de medicamentos e o acompanhamento das dietas (ALMANAK..., 1854).

A situação relativa à salubridade só se configuraria de outra forma com a construção dos prédios próprios para o funcionamento das instituições, execução que tardou, pois as condições financeiras de ambos os institutos não favoreciam e tal projeto envolveu o final do século XIX e século XX.

Considerações finais

Diante de todo o percurso delineado neste trabalho, alguns aspectos escapam nessa incursão a respeito das instituições para alunos cegos e surdos e seu processo de inauguração de educação especializada em terras brasileiras, mas esperamos ter deslocado algumas posições generalizantes a respeito da educação para o referido público. A extensão do assunto e sua preciosidade exige outras investigações e muitas outras interlocuções.

Falar sobre os fundamentos da educação de cegos e surdos no Brasil ainda é algo extremamente importante, pois no período em que isso foi-se estabelecendo, as bases para o trabalho pedagógico e especializado foram lançadas e alicerçadas, com as múltiplas influências destacadas ao longo deste estudo. Nos séculos subsequentes houve a evolução de vários aspectos, de acordo com as tendências de cada época e sua delimitação geográfica, mas observamos que algumas questões ainda ressoam na contemporaneidade.

Na sociedade hodierna, muitas das pautas de discussão sobre a educação especial, já considerando o público-alvo atual, encontram consonância com questões fundantes pertinentes ao processo educacional discutidas aqui, considerando-se e respeitando-se a evolução histórica *natural* dos processos. Currículo, proposta pedagógica, formação de professores, metodologias específicas, uso de recursos e materiais específicos, organização das escolas, são alguns temas que ainda merecem atenção por parte dos envolvidos com a área e que frequentemente vêm à baila, seja em encontros formativos seja na vasta literatura existente.

Por derradeiro, no sentido de aditar substratos para propor outras narrativas, sumariamente destacamos o legado dos Oitocentos para a educação de pessoas com deficiências:

i) a organização de instituições especializadas para cegos e surdos nos moldes de instituições francesas e o oferecimento de referências administrativas e pedagógicas para a criação de outras, de caráter público e privado, considerando outros públicos;

ii) a necessidade do estabelecimento de um currículo para alunos cegos e surdos na confluência com outros currículos, os oriundos de outras instituições especializadas (neste caso, internacionais) e o currículo para ouvintes e videntes. Aqui abre-se um parêntese para ressaltar que a discussão sobre currículo e o público-alvo da educação especial é sempre pertinente, uma vez que mudanças neste sentido ocorrem no âmbito da educação;

iii) a intervenção especializada para alunos cegos e surdos. Considerando que no século XIX a abordagem educacional que predominou para alunos surdos era o oralismo, havia a necessidade da intervenção especializada para o seu desenvolvimento. Atualmente, a abordagem educacional que se apresenta de forma mais hegemônica na educação de surdos é o bilinguismo, que tem suas implicações e suas especificidades. No caso da educação de cegos, o uso do sistema Braille, a necessidade de confecção de materiais específicos e o uso de recursos pedagógicos próprios para tais alunos também demandavam a intervenção especializada. Tal quesito também se configura como essencial para os demais públicos-alvo da educação especial;

iv) o desenvolvimento de uma língua de sinais brasileira própria, embasada na confluência com a língua de sinais francesa;

v) a criação e o desenvolvimento de recursos e materiais didáticos específicos;

vi) a conscientização da importância da formação de professores especializados e da formação continuada para lidar com os desafios intrínsecos ao trabalho pedagógico;

vii) no século XIX, a tentativa de aproximação da educação de cegos e surdos com os marcos normativos para a instrução geral foi algo importante de se verificar. Entretanto, à época, considera-se que a educação especializada ocupava *um lugar* e ao mesmo tempo *um não lugar*, em função de sua essência, constituição e forma de desdobramento.

Atualmente, a educação das pessoas com deficiência possui outros contornos, é um direito fundamental assegurado no Brasil. A tentativa de universalizar a educação para o público-alvo da educação especial ainda é um desafio, tendo em vista fatores que contribuem para a exclusão e seus impactos em tal modalidade. Apesar do decurso da História, avanços e retrocessos ainda fazem parte do processo educacional relativo às pessoas com deficiência, em face dos incitamentos e demandas existentes. Por fim, o que mais intriga e mobiliza às mudanças é que as pautas contemporâneas ainda comportam aspectos intrínsecos ao legado herdado.

Referências

ALMANAK administrativo, mercantil e industrial da corte e província do Rio de Janeiro para o ano de 1854. ano 11. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1854. Disponível em: <http://twixar.me/MMLm>. Acesso em: 5 jun. 2018.

ALMANAK administrativo, mercantil e industrial da corte e província do Rio de Janeiro para o ano de 1855. ano 12. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1855. Disponível em: <http://twixar.me/QMLm>. Acesso em: 5 jun. 2018.

ALMANAK administrativo, mercantil e industrial da corte e província do Rio de Janeiro para o ano de 1856. ano 13. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1856. Disponível em: <http://twixar.me/xMLm>. Acesso em: 5 jun. 2018.

ALMANAK administrativo, mercantil e industrial da corte e província do Rio de Janeiro para o ano de 1859. ano 16. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1859. Disponível em: <http://twixar.me/6MLm>. Acesso em: 5 jun. 2018.

ALMANAK administrativo, mercantil e industrial do Imperio do Brazil. Reformado e novamente organizado por Arthur Sauer. ano 46. Rio de Janeiro: Laemmert e C., 1889. Disponível em: <http://twixar.me/CMLm>. Acesso em: 5 jun. 2018.

ALMANAK do amigo dos surdos-mudos. Rio de Janeiro: Typographia de Pinheiro & o, 1888.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. [Constituição (1824)]. *Constituição Política do Império do Brazil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1824. Disponível em: <http://twixar.me/3Qlm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854*. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 5 de abr. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867*. Approva o regulamento provisório do Instituto dos Surdos Mudos. Rio de Janeiro: Almanak Laemmert, 1867.

BRASIL. *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879*. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 7 de abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

CARDOSO, Jorge Rio. *Uma nova escola para Portugal*. Lisboa: Guerra e Paz, 2019.

CATALOGO DA SEGUNDA EXPOSIÇÃO NACIONAL. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança, 1866.

COSTA, Claudio Luís. *Relatorio do director do Instituto dos Meninos Cegos*: resumo histórico do Instituto. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1862.

COSTA, Claudio Luís. *Relatorio do director do Instituto dos Meninos Cegos*: resumo histórico do Instituto. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1864.

COSTA, Claudio Luís. *Relatorio do director do Instituto dos Meninos Cegos*: resumo histórico do Instituto. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1865.

COSTA, Claudio Luís. *Relatorio do director do Instituto dos Meninos Cegos*: resumo histórico do Instituto. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1867.

COSTA, Claudio Luís. *Relatorio do director do Instituto dos Meninos Cegos*: resumo histórico do Instituto. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1868.

DECLARAÇÃO DE INCHEON: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon: [s. n.], 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por?posInSet=1&queryId=a2dec678-418b-44ad-82d4-7dd317f776e2. Acesso em: 20 jun. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Aprovada pela Conferência Mundial sobre

Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: [s. n.], 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien: [s. n.], 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.

ECHEVERRIA, Regina. *A história da Princesa Isabel: amor, liberdade e exílio*. Rio de Janeiro: Versal, 2014.

FERRAZ, Luiz Pedreira do Couto. *Relatório apresentado à Assembléa Geral Legislativa*. Rio de Janeiro: Typografia Universal de Laemmert, 1855.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. Os manuais de medicina e a circulação do saber no século XIX no Brasil: mediação entre o saber acadêmico e o saber popular. *Educar*, Curitiba, n. 25, p. 59-73, 2005.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004a.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004b.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Unicamp, 2013.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a História. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 2, abr./jun. 2019.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos: relatório do diretor*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1864.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos: relatório do diretor*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1868.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos: relatório do diretor*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1869.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos*: relatório do diretor. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos*: relatório do diretor. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1874.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos*: relatório do diretor. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1510/1249>. Acesso em: 22 abr. 2019.

LOBO, Lília Ferreira. *Os infames da história*: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MAGALHÃES, Benjamim Constant Botelho de. *Instituto dos Meninos Cegos*: relatório do diretor. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1867.

MAGALHÃES, Benjamim Constant Botelho de. *Instituto dos Meninos Cegos*: Relatório do diretor. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1869.

MAGALHÃES, Benjamim Constant Botelho de. *Instituto dos Meninos Cegos*: Relatório do diretor. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1870.

MAZZOTTA, Marcos José da S. *Educação especial no Brasil*: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MCCOWAN, Tristan. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2011.

MELLOR, C. Michel. *Louis Braille*: a touch of genius. Boston: National Braille Press, 2006.

OLINDA, Marques de. *Relatorio apresentado a Assembléa Geral Legislativa*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1863.

OLINDA, Marques de. *Relatorio apresentado a Assembléa Geral Legislativa*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1865.

PEREIRA FILHO, João de Almeida. *Relatorio apresentado a Assembleia Geral Legislativa*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1859.

PINTO, Fernanda Bouth. O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, v. 3, n. 2, abr./maio/jun. 2006.

ROCHA, Solange. *O Ines e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SÁ, Nídia R. L. de. *Educação de surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EdUFF, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. *Compreender e transformar o currículo*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 123-141.

SARAIVA, Luiz Fernando. O homem benfazejo: Bibliotheca Constitucional do Cidadão Brasileiro, Mercado Editorial, Cidadania e a Construção do Império Brasileiro, Rio de Janeiro 1831–1832. *Outros Tempos*, São Luís, v. 11, n. 18, 2014. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/422. Acesso em: 19 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve” século XIX brasileiro In: SAVIANI, Dermeval *et al.* *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 7-31.

SILVA, César Augusto de Assis. *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SILVA, José Bonifácio de Andrada e. *Relatório apresentado a Assembléa Geral Legislativa*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1864.

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

SILVA, Otto Marques da. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, 1987.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de surdos no século XIX: currículo prescrito e modelo de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 25, n. 2, p. 207-224, abr./jun. 2018.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; SANTANA, Ronaldo Santos. O ensino de Ciências Naturais e os alunos surdos do século XIX. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 25, n. 2, p. 333-351, abr./jun. 2019.