



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CÊNCIAS HUMANAS – DCH / CAMPUS III
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

EMANOEL MOREIRA LEAL

**A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS CEGAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: DA SEGREGAÇÃO À LUTA PELA INCLUSÃO**

Juazeiro-Ba

2021

EMANOEL MOREIRA LEAL

A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS CEGAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS - DA SEGREGAÇÃO À LUTA PELA INCLUSÃO

Monografia apresentada em cumprimento às exigências do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas – Campus III, no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Lúcia Lopes Benevides

JUAZEIRO-BA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

L435e Leal, Emanuel Moreira

A escolarização de pessoas cegas no contexto das políticas educacionais brasileiras: da segregação à luta pela inclusão / Emanuel Moreira Leal. Juazeiro-BA, 2021.

53 fls.: il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Silvia Lúcia Lopes Benevides.

Inclui Referências

TCC (Graduação – Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus III. 2021.

1. Deficientes visuais – Educação. 2. Educação inclusiva – Pessoas cegas. 3. Políticas educacionais – Pessoas cegas. 4. Políticas públicas – Pessoas cegas. I. Benevides, Silvia Lúcia Lopes. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 371.911

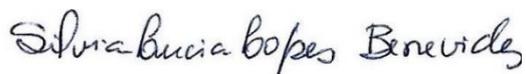
EMANOEL MOREIRA LEAL

A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS CEGAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: DA SEGREGAÇÃO À LUTA PELA INCLUSÃO

Trabalho de conclusão de curso de licenciatura apresentado ao Departamento de Ciências Humanas – DCH-III, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Juazeiro (BA), 16 de dezembro de 2021

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Silvia Lucia Lopes Benevides
UNEB – DCH III
Orientadora



Prof. Me. Yuri Miguel Macedo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Avaliador



Profa. Esp. Antonilde Santos Almeida
UNEB – DCH III
Avaliadora

Dedico este trabalho à minha família, amigos e professores pelo incentivo durante toda a caminhada, pela força nos momentos de fragilidade e, sobretudo, pelo apoio recebido durante a trajetória.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos à todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente nessa caminhada. Agradeço:

Primeiramente a Deus, pela oportunidade de graduar-me nessa instituição e ter me ajudado até aqui. Por ter me dado sempre bom ânimo.

Aos meus pais Graça Leal e Moreira por ter me forjado o caráter. Se há algo bom em mim, agradeço a vocês.

Meus irmãos Clayton, Flávio, Cleber, James (*in memoriam*), Vânia e Hugo, pela parceria incondicional.

Minhas cunhadas, Sheyla Costa e Jaqueline Lima por terem me auxiliado na medida que puderam.

Maristela Ávila, pelo amor, pelo apoio incondicional, por caminhar sempre junto. Por ser tão incrível. Obrigado

Minha orientadora Professora Dra. Silvia Benevides, por aceitar me acompanhar neste Trabalho de Conclusão de Curso, por ter trabalhado comigo e ter me ajudado nessa fase final que não foi fácil. A Sra. é muito profissional. Foi incrível ter sido seu orientando. Obrigado

Professora Antonilde Almeida que iniciou os trabalhos de TCC comigo. Obrigado

Professora Luzineide Dourado, pela supervisão, pela parceria, pela agradabilidade e profissionalismo. A sra tornou o processo um pouco mais palatável e leve.

Professora Iraildes, pela Supervisão e pela camaradagem de sempre. Obrigado.

Ao corpo docente do Departamento de Ciências Humanas do Campus III. Agradeço seus serviços.

Todo o pessoal do Departamento, Lucílio Rafael, Cirilo, Fabiana, Jô, Luzia, Fabiana do colegiado, Luís, Aranha, Leo, Sayonara, e todos aqueles que não consegui anotar aqui agora. Muito obrigado.

“Vivemos pela fé; e não pela visão”.

(Paulo de Tarso)

RESUMO

Inclusão tem sido a palavra de ordem quando se trata da educação de pessoas com deficiência, contraditoriamente, práticas excludentes e capacitistas, resultantes do preconceito e do desconhecimento ainda se fazem presentes no âmbito dos espaços escolares. Diante de tal constatação, este estudo objetiva realizar um levantamento histórico das políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas cegas, investigando se os percursos produzidos por essas têm promovido a construção de sistemas escolares inclusivos superando o modelo segregador. Lança mão da pesquisa qualitativa, envolvendo revisão bibliográfica e análise documental, tendo como fontes de pesquisa leis e decretos voltados para a educação dessas pessoas. Para codificação e análise dos dados foram definidos três grandes eixos: segregação – integração – inclusão e como subeixos as temáticas: modalidade escolar adotada (escola/classe comum, escola/classe especial); público-alvo definido, nomenclatura utilizada para referir-se às pessoas com deficiência/cegas e direitos educacionais garantidos. Os resultados apontam que embora avanços significativos tenham sido conquistados, no que se refere aos direcionamentos legais para uma educação inclusiva para as pessoas cegas, ainda existem fissuras nas Políticas Educacionais que favorecem a produção de práticas segregadoras.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Inclusão. Segregação. Pessoas cegas.

ABSTRACT

Inclusion has been the watchword when it comes to the education of people with disabilities, contradictorily, exclusionary and training practices, resulting from prejudice and ignorance, are still present in the context of school spaces. Given this finding, this study aims to carry out a historical survey of educational public policies aimed at blind people, investigating whether the paths produced by these have promoted the construction of inclusive school systems, overcoming the segregating model. It makes use of qualitative research, involving bibliographic review and document analysis, having as a source of research laws and decrees aimed at educating these people. For data codification and analysis, three main axes were defined: segregation – integration – inclusion and as sub-axes the themes: adopted school modality (school/common class, school/special class); defined target audience, nomenclature used to refer to people with disabilities/blind people, guaranteed educational rights. The results show that although significant advances have been achieved, with regard to legal guidelines for inclusive education for blind people, there are still gaps in Educational Policies the production of segregating practices. Keywords: Educational Policies. Inclusion. Segregation. Blind people.

Keywords: *Educational Policies. Inclusion. Segregation. Blind people*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
PERCURSO METODOLÓGICO.....	15
1 A DEFINIÇÃO DE CEGUEIRA.....	20
1.1 A cegueira do ponto de vista educacional.....	21
1.2 A cegueira do ponto de vista médico.....	23
1.2.1 Acuidade visual	24
1.2.2 Campo visual.....	27
1.2.3 Baixa Visão	28
1.2.4 Cegueira adventícia ou adquirida.....	29
1.2.5 Cegueira congênita	31
2 A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS CEGAS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	32
3 PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA AS PESSOAS CEGAS - DIRECIONAMENTO E ATENÇÃO À GARANTIA DE DIREITOS	40
3.1 Decreto nº 1.428/1.854.....	40
3.2 Constituição Federal de 1988 (CF/88).....	41
3.3 Decreto 3.298/1999.....	42
3.4 Lei 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN)	45
3.5 Decreto 5. 296/ 2004	48
3.6 Lei Brasileira de Inclusão – LBI.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS,.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

INTRODUÇÃO

Em se tratando dos processos de escolarização voltados para as pessoas cegas sabemos que esses têm sido marcados por práticas segregativas e excludentes, pautados inicialmente, por um modelo médico, com atendimento em instituições especializadas até constituírem-se legalmente, como público das escolas e classes comuns. Esse processo, entretanto, não se deu de forma linear, equilibrada e definitiva. O propósito das classes escolares comuns é a garantia de que todos tenham o direito de aprender e participar do seu processo de escolarização em conjunto, sem discriminação por sexo, etnia, deficiência, classe econômica, etc.

É importante considerar, portanto, o sentido conceitual do termo inclusão que não se restringe a uma mera inserção das pessoas cegas nos processos escolares, mas a criação de ambientes em que as diferenças sejam atendidas, respeitadas e acolhidas que, rompendo com práticas excludentes e capacitistas¹, possibilitem o acesso, permanência e conclusão com sucesso de todos os educandos.

A perspectiva da educação inclusiva compreende que os impedimentos de acesso aos conhecimentos escolares não são consequentes meramente, das características orgânicas da pessoa, mas das barreiras sociais e culturais que impedem o pleno acesso dessa a esses conhecimentos. Destacamos que identificar e promover a quebra dessas barreiras é o passo fundamental para garantir uma inclusão verdadeira e para isso as Políticas Públicas têm um papel fundamental.

Tendo por referência os marcos históricos e normativos da escolarização das pessoas cegas em nosso país, levantamos a seguinte questão de pesquisa: Podemos considerar a partir desses percursos históricos e normativos que na atualidade, superamos um modelo educacional segregador?

O nosso objetivo é realizar um levantamento histórico das políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas cegas, investigando se os percursos produzidos por essas têm promovido a construção de sistemas escolares inclusivos

¹ Capacitismo- é um neologismo que “designa o preconceito em relação às pessoas com deficiência, que surge a partir do fato de que no senso comum pressupõe-se que o sujeito com deficiência possui todas as suas capacidades limitadas ou reduzidas, constituindo-se em uma pessoa automaticamente “menos capaz” (MARCHESAN; CARPENEDO, 2021, p. 45, grifo dos autores).

superando o modelo segregador. Em termos específicos pretendemos apresentar a definição de cegueira a partir das perspectivas conceituais médica e pedagógica; discutir os conceitos de inclusão no contexto educacional; realizar um levantamento das principais políticas educacionais voltadas para as pessoas cegas; além de identificar nos direcionamentos e atenção dessas políticas a garantia de direitos educacionais às pessoas cegas.

Vale destacar que o termo cego foi por muito tempo substituído por deficiente visual, indistintamente. É através do Decreto nº 5.296 / 2004 que a redação do inciso III, parágrafo 4º do Decreto nº 3.298/1999 vai ser alterada, apresentando a deficiência visual dividida em dois grupos com características e necessidades diferentes: pessoas que apresentam baixa visão ou visão subnormal e pessoas com cegueira ou cegas. Com isso, a expressão deficiência visual passa a se referir ao espectro que vai da cegueira até a baixa visão ou visão subnormal.

Sinalizamos para a importância da realização de pesquisas que analisem e evidenciem esses percursos das políticas públicas educacionais, em nosso país, voltadas para a população de pessoas cegas, considerando os dados do IBGE 2010, que demonstram que das mais de 6,5 milhões de pessoas com alguma deficiência visual, 528 mil pessoas são incapazes de enxergar -cegos (TOKARNIA, 2019).

Para o que se pretende lançamos mão da abordagem qualitativa, considerando ser essa um “instrumento de compreensão detalhada, em profundidade dos fatos que estão sendo investigados” (LIMA JUNIOR, et.al, 2021, p.26). Como percurso metodológico, realizamos revisão bibliográfica e análise documental das leis e decretos que promoveram/promovem o atendimento escolar à essas pessoas em nosso país, nos quais identificamos as propostas de acesso e permanência das pessoas cegas nos processos educacionais.

Como corte temporal definimos o período de 1854 ao ano 2015, considerando ser 1854 ano da promulgação do Decreto imperial nº 1.428, de 12 de setembro, que cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e 2015 o ano da instituição do Estatuto da Pessoa com Deficiência em nosso país.

O interesse pelo tema surgiu a partir da experiência acadêmica vivenciada, ao constatar a invisibilidade da condição da pessoa cega nas discussões dos componentes curriculares, mesmo no componente Educação Especial. Nesse

contexto, ficou notória a ênfase nas questões que envolvem as pessoas surdas em especial, a temática da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) no Departamento de Ciências Humanas DCHIII, já que este possui Libras como componente curricular. O mesmo pode ser observado nas unidades de educação básica locais. Mobilizado por essa constatação, pelas reportagens sobre o tema divulgadas nos veículos de comunicação, além da proximidade com algumas instituições de ensino no município vizinho Petrolina que tem no quadro discente pessoas cegas, trazemos aqui essa problemática para os nossos estudos.

Esperamos contribuir com os debates sobre a inclusão a partir da reflexão sobre a realidade das pessoas cegas no âmbito das políticas públicas educacionais, a partir do conhecimento sobre os percursos históricos trilhados em direção à garantia do direito à escolarização, de um modelo segregador à luta pelo direito à educação, evidenciando o longo caminho que ainda falta para o alcance da inclusão desejada. Ressaltamos a fundamental importância de estudos sobre a temática para a formação do pedagogo considerando o relevante papel que tem a educação na formação da pessoa cega e conseqüentemente, na sua inclusão social.

Para fins didáticos o texto está organizado em três capítulos: No primeiro capítulo intitulado A DEFINIÇÃO DE CEGUEIRA apresentamos os conceitos de cegueira a partir das perspectivas médica e pedagógica; no segundo A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS CEGAS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA discutimos o conceito de inclusão problematizando como tem se dado o processo de inserção das pessoas cegas no espaço escolar e finalmente, no terceiro PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA AS PESSOAS CEGAS- DIRECIONAMENTO E ATENÇÃO À GARANTIA DE DIREITOS realizamos um levantamento histórico das principais políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas cegas investigando se os percursos produzidos por essas têm promovido a construção de sistemas escolares inclusivos superando o modelo segregador

PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem adotada para a pesquisa é qualitativa, considerando ser essa um “instrumento de compreensão detalhada, em profundidade dos fatos que estão sendo investigados” (LIMA JUNIOR, et.al, 2021, p.26), no entendimento de Minayo (2009, p. 21) essa abordagem “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, aspectos relevantes para o levantamento histórico das políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas cegas e identificação nos percursos produzidos, se essas têm promovido a construção de sistemas escolares inclusivos superando o modelo segregador

Realizamos revisão bibliográfica e análise documental que segundo Lima Junior et. al (2021, p. 38) “utiliza procedimentos técnicos e científicos específicos para examinar e compreender o teor de documentos de diversos tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos”. Os documentos pesquisados são leis e decretos que promoveram/promovem o atendimento escolar à essas pessoas em nosso país, nos quais identificamos as propostas de acesso e permanência das pessoas cegas nos processos educacionais.

Para a realização da pesquisa recorreremos a Lima Junior (2021). O referido autor observa que para pesquisa científica que tem como fonte de dados documentos diversos, faz-se necessário atentar para três aspectos: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. Ao eleger os documentos, o pesquisador conforme alerta o autor, deverá se atentar aos processos de codificação e análise dos dados. sendo necessário foco sobre um determinado aspecto do estudo realizado e compreensão em profundidade, da mensagem que os dados dispostos nos documentos revelam.

Nessa direção estabelecemos como corte temporal o período de 1854 ao ano 2015, considerando ser 1854, ano da promulgação do Decreto imperial nº 1.428, de 12 de setembro, que cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e 2015 o ano da instituição do Estatuto da Pessoa com Deficiência em nosso país.

No primeiro aspecto- **escolha dos documentos**- consideramos como marcos normativos: a primeira tentativa de oficializar uma educação escolar de cegos em nosso país, através do Decreto imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, que

cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos , primeira instituição da América Latina no atendimento às pessoas deficientes visuais e cegas, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), que até o ano de 1926 se constituiu como única instituição especializada para cegos no Brasil; A Constituição Federal 1988, por ser a Carta Magna do nosso país, parâmetro para as demais legislações vigentes; o Decreto Federal nº. 3.298/99, que regulamentou a Lei nº. 7.853/89 garantindo direitos legais à todos os cidadãos brasileiros com deficiência em solo brasileiro referentes à educação, à saúde, ao lazer, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, aos transportes, às construções públicas, à habitação, à cultura e outros e mais atual, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de 2015 que conforme o seu artigo primeiro está “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

No segundo aspecto - **acesso**- recorreremos aos meios digitais e revisão bibliográfica de textos que trazem esses documentos.

No terceiro aspecto- **codificação/ análise**- aqui iniciamos a exploração dos documentos. Para codificação e análise de conteúdo a ser feita, consideramos o objetivo da pesquisa de realizar um levantamento histórico das políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas cegas, investigando se os percursos /direcionamentos produzidos por essas, têm promovido a construção de sistemas escolares inclusivos superando o modelo segregado.

Em nosso estudo, a análise temática consistiu na busca de expressões-chave que sintetizem os direcionamentos da legislação na perspectiva da escolarização das pessoas cegas. Esses direcionamentos foram pautados a partir de três grandes eixos: segregação – integração – inclusão e como subeixos as temáticas: modalidade escolar adotada (escola/classe comum, escola/classe especial); público-alvo definido, nomenclatura utilizada para referir-se às pessoas com deficiência/cegas, direitos educacionais garantidos.

Na fase de exploração do material, as palavras, e expressões utilizadas para referir-se ao aluno cego, já selecionadas em unidades de categoria e contexto, foram averiguadas em suas ocorrências conforme as categorias estabelecidas. Uma vez superada esta etapa, os documentos foram separados pelos três eixos, associadas às

subcategorias. Nesse caso, obtém-se um resultado analítico-estrutural, qualitativamente melhor sobre a real providência dada pelas políticas e legislação contidas no corpus dos documentos analisados. Conforme ilustração abaixo:

Por fim, os resultantes foram descritos e analisados até que chegamos aos resultados, expressos através da inferência e interpretação dos dados na forma das considerações finais.

EIXOS					
SEGREGAÇÃO		INTEGRAÇÃO		INCLUSÃO	
Legislação	Modalidade escolar	Público-alvo	Nomenclatura utilizada	Ocorrência dos termos	Direitos garantidos
Decreto imperial nº 1.428/1854	Escola Institucionalizada Substitutiva à escolarização	Inicialmente meninos cegos; Passando posteriormente a atender meninas Não sendo admitidos menores de 6 anos e maiores de 14 anos, nem escravos.	Meninos cegos Meninos	4 vezes 7 vezes	Instrução primária; educação moral e religiosa; ensino de música, o de alguns ramos de instrução secundária, e o de ofícios fabris; acompanhamento médico; gratuidade para 10 dos 30 alunos matriculados, desde que comprovem indigência; sustento e vestuário, remédios, material didático Premiação para os alunos que se destacarem no ano.
Constituição Federal 1988	Preferencialmente na rede regular de Ensino; Existência de Escolas e classes especiais substitutiva à escolarização	Direito de todos. Deficientes e não deficientes Dever do Estado e da Família.	Portador de Deficiência	Portador/ Portadores/ Portadora – 10 vezes	Direito à educação nas suas diversas modalidades e níveis, Igualdade de condição e acesso Atendimento Educacional Especializado preferencialmente

		Colaboração da sociedade			na rede regular de ensino
Decreto Federal nº. 3298/99	Preferencialmente na rede regular. Existência de Escolas e classes especiais substitutiva à escolarização	Pessoas com deficiência em geral	Portador(a) de Deficiência	107 vezes	Garantias fundamentais: Educação Saúde Trabalho
LDBEN 9.394/1996	Preferencialmente na rede regular de Ensino;	pessoa deficiente em geral na formada lei.	Educandos com deficiência surdo-cegos	1 vezes 5 vezes	Escolas preparadas para receber alunos com deficiência, corpo docente com especialização adequada para atender ao educando na sua peculiaridade, receber os mesmos benefícios que os demais alunos sem deficiência recebem.
LBI- Lei nº 13.146/ 2015	Em favor da escola comum	Pessoa deficiente em geral na formada lei.	pessoa com deficiência	192x	Direito a: Educação Vida Saúde De reconhecimento igual perante a lei Trabalho Assistência social Previdência social Moradia
Política Nacional de Educação Especial na	Em favor da escola comum	Pessoa com deficiência em geral na formada lei.	Pessoa com deficiência	12 vezes	Direito de todos os estudantes estarem juntos. Educadores, gestores e

Perspectiva da Educação Inclusão					coordenadores qualificados. Recursos e tecnologias para auxílio de atividades educacionais Escola inclusiva
---	--	--	--	--	---

Quadro 1: Eixos de análise

1 A DEFINIÇÃO DE CEGUEIRA

A definição de cegueira conforme observa Amiralian (1997) inicialmente, se sustentou no conceito médico, como a medida da capacidade visual das pessoas com deficiências no órgão da visão. A cegueira era determinada a partir da acuidade visual, ou grau de aptidão do olho para discriminar detalhes espaciais.

Nessa abordagem, conforme a autora, o diagnóstico de cegueira, estava centrado na capacidade visual que o sujeito apresenta após submetido aos tratamentos clínicos. Entretanto, observou-se uma diversidade na eficiência visual apresentada pelas pessoas cegas, ou seja, embora apresentando a mesma acuidade visual, a mesma medida oftalmológica de visão, essas apresentavam diferenças na utilização do resíduo visual. Essa constatação passa a exigir a adoção de uma concepção educacional da cegueira perspectivada na eficiência visual e não mais na acuidade. Sendo assim, passamos a ter um olhar clínico e um olhar educacional sobre a cegueira.

A cegueira, portanto, de acordo com Conde (2004) não se trata de um termo absoluto, visto que reúne pessoas com graus de visão residual variados não significando necessariamente, incapacidade total para ver, mas comprometimento da visão, incapacitando o exercício de tarefas rotineiras.

Muitos estereótipos acerca da cegueira acompanham a educação no país. Ideias e nomenclaturas sempre estiveram dentro do arcabouço do conceito ou da ideia de cegueira. É importante considerar a força que tem a linguagem para a discriminação em relação às pessoas com deficiências. Conforme Sasaki (2003) a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem.

Várias foram as formas utilizadas para se referir às pessoas com deficiências, em nosso país: inválidos, incapacitados, deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais, pessoas especiais e pessoas com deficiência. O termo portador de deficiência é um termo bastante utilizado em nosso país, se fazendo presente em documentos importantes a exemplo da Constituição Federal (1988). Com finalidade de adequar o termo às perspectivas atuais, encontra-se tramitando na Câmara de deputados a Proposta de Emenda à Constituição- PEC

57/19. A referida PEC substitui, em dez artigos da Constituição, expressões como pessoa portadora de deficiência ou portador de deficiência pela expressão pessoa com deficiência, alinhando à definição da Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas.

Quanto a isso, Sasaki (2005) faz a seguinte observação,

Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, estão debatendo o nome pelo qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, já fecharam a questão: querem ser chamadas de “pessoas com deficiência” em todos os idiomas [...] A tendência é no sentido de parar de dizer ou escrever a palavra “portadora” (como substantivo e como adjetivo). **A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa** e esta pessoa não porta sua deficiência. **Ela tem uma deficiência.** (SASSAKI, 2005. Grifos nossos).

É importante observar o equívoco ao dizer que um cego por exemplo, é portador de deficiência visual, pois o termo assim construído, passa a ideia de uma situação temporária, quando não é o caso. A pessoa cega é aquela que é acometida pela cegueira, ou seja, possui a visão integralmente perdida. Aqueles que sofrem de baixa visão possuem a acuidade visual afetada, mas ainda usam a visão com algum auxílio corretivo. Ambas possuem déficits visuais e não os “portam”. O termo portar dá a ideia de algo que a pessoa leva consigo, mas que a qualquer momento pode se desfazer o que não é o caso da deficiência visual.

Outro estereótipo comum é a ideia da cegueira enquanto penumbra, escuridão, situação que não condiz com relatos de algumas pessoas cegas como podemos observar no depoimento abaixo:

- Embora eu tenha tido a ligação entre meus olhos e meu cérebro cortada, o mundo não ficou preto. Todas as metáforas, analogias e floreios literários sobre cegueira e escuridão devem deixar de ser usados, porque eu estou dizendo que é longe de ser escuro. É exatamente o oposto. (Relato do jornalista cego Damon Rose, BBC NEWS/BRASIL, 2015).

Conforme observa Conde (2002) a cegueira não necessariamente significa total incapacidade para ver, compreende prejuízos da aptidão a níveis incapacitantes para realização de tarefas rotineiras que são exercidas convencionalmente, através do olhar só permitindo sua realização através do uso de formas alternativas.

1.1 A cegueira do ponto de vista educacional

A educação define os seus parâmetros, diretrizes e metodologias, bem como seus variadíssimos objetivos a partir de concepções e modelos de homem, sociedade, de conhecimento, aprendizagem dentre outros. Em se tratando das deficiências, especificamente da cegueira, podemos identificar ao longo da história, transformações nessas concepções e modelos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem:

Cegueira: (...) por perda da visão, em ambos os olhos. A pessoa possui visão de menos de 0,1% no melhor olho após a correção ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão, que leva indivíduo a necessitar do Método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

Visão reduzida: quando a acuidade visual está entre 6-20 e 6-60 no melhor olho após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais (BRASIL, 1998, p. 33).

Portanto, a deficiência visual é considerada a partir da baixa acuidade visual ou campo visual restrito. Não obstante, as definições médicas embora sejam de extrema importância, por si só não atendem completamente às demandas educacionais.

Masini (1994) aponta que a classificação médica não atende a perspectiva educacional de forma devida. Isso justifica a preferência, na área educacional, pela delimitação que se utiliza de metodologias pela eficiência visual unicamente. Tal metodologia, segundo a autora, em vez de centrar na limitação visual, rígida e numericamente pré-determinada, foca primeiramente nas potencialidades do educando. Há, portanto, uma ampliação das possibilidades educacionais, bem como a implícita necessidade de que se conheça esse aluno em sua totalidade.

O conceito de cegueira nesse contexto é voltado para as necessidades educativas. É possível observar na definição trazida pelo instituto Benjamin Constant (IBC) citado por Vieira (2006) que considera cego o aluno que apresenta perda total da visão ou baixa visão residual,

em tal grau que necessite do Sistema Braille como meio de leitura e escrita. Já a baixa visão é atribuída àqueles que, embora com distúrbios de visão, possuem resíduos visuais que permitem ler textos impressos em tinta, desde que sejam utilizados recursos especiais como tele-lupas e textos com tipografia ampliada.

Contudo, torna-se importante compreender a distinção entre uma pessoa cega e uma pessoa que é acometida por uma doença ocular, mas não é cega, e a implicação que isso gera, no que concerne à sua adaptação social, sobre o qual a educação tem um papel fundamental. Essa distinção é muito importante para o estabelecimento de normas técnicas, de termos específicos, de procedimentos pedagógicos adequados, assim como na formulação de leis relativas à área. Na educação, isso implica em reformulações contínuas de currículos assim como em toda a estrutura pedagógica e arquitetônica das unidades de ensino, perpassando pela formação do educador até as políticas públicas de educação.

Dada essa relevância entre privação da visão e padronização de procedimentos, conceitos, definição de termos e nomenclaturas sob a ótica da educação e da medicina oftalmológica acabaram por gerar um sincretismo de diferentes formas de conceber a condição da pessoa cega:

Em 1966, A Organização Mundial da Saúde (OMS) catalogou 66 diferentes definições de cegueira, utilizadas para fins estatísticos em diversos países e, em 1972, a mesma OMS propôs normas para a definição de cegueira [...] (CONDE, 2006, p.23, grifo nosso).

Pudemos observar que o conceito de pessoa cega é uma construção histórica, sendo assim, toma maior substancialidade na perspectiva educacional. Entretanto, não podemos desconsiderar também a importância dos estudos da área médica para um entendimento mais abrangente sobre o conceito de cegueira.

1.2 A cegueira do ponto de vista médico

A visão aqui é entendida como a relação entre o processo em que o olho capta a luz do meio (campo visual) e a converte em impulso nervoso, enviando esse impulso até o córtex visual. Uma vez no córtex esse impulso é decodificado e forma-se então a imagem captada pelo olho e o campo visual obtido conforme a acuidade visual do indivíduo. Diante desse processo há diferentes níveis de perda da visão ocasionando então, a acuidade visual em graus diferentes:

Entre as pessoas com “cegueira legal” estão aquelas, por exemplo, que só percebem vultos, aquelas que só conseguem contar dedos a curta distância e aquelas que só mantêm percepção luminosa. Estes últimos estão mais próximos da cegueira total ou amaurose, que pressupõe perda completa de visão, sem que haja sequer a percepção luminosa (CBO, 2019, p.10).

Convém salientar que o termo deficiência visual, assim como outros concebidos nesse campo, já passou por diferentes definições. Atualmente, o termo é empregado para referir-se aquele (a) que sofre de limitação visual, ao ponto de apresentar dificuldade em executar atividades básicas ou mesmo nem conseguir executá-las. Trata-se de uma incapacidade sensorial que pode ser de ordem mórbida, como doenças infecciosas ou degenerativas, hereditárias ou não, bem como ocasionada por lesões nos órgãos e estruturas da visão. Refere-se tanto ao indivíduo incapaz de ver bem, quanto aquele que não vê. Além disso, abrange o perfil da pessoa com deficiência visual como um todo: visão limitada, cautela em ações corriqueiras, como por exemplo, andar em lugares desprovidos de iluminação com o auxílio de elemento guia e acessório como a bengala.

A esse perfil supracitado, o termo deficiência visual considera os efeitos gerados pela redução da visão (em nível parcial ou total) as capacidades de percepção, cognitiva, afetiva e de sociabilização. A falta de estímulos para interações com o meio quando envolvem habilidades ligadas ao sentido da visão, pode afetar negativamente, não apenas o processo educativo no tocante a absorção de conceitos, orientação, controle de ambiente e da mobilidade, mas conseqüentemente, o desenvolvimento pessoal daquele(a) acometido(a) com essa deficiência.

Todos esses acontecimentos em torno de procedimentos, entendimentos, padrões e conceitos, coadunam-se à Classificação Internacional de Doenças (CID), a versão 10, da chamada CID 10. Esta traz a categorização convencionada na década de 70 (setenta) tendo como base a publicação do Conselho Brasileiro de Oftalmologia, que apresenta quatro níveis de funções visuais: visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual grave e cegueira. Além dessas a CID estabelece duas escalas oftalmológicas como parâmetros para avaliar a deficiência visual: a acuidade visual e o campo visual (CBO, 2019, p.10)

1.2.1 Acuidade visual

A acuidade visual trata do alcance do olho dentro do campo de visão. É a capacidade de identificar determinado objeto ou ente dentro de uma determinada distância. É aferida numa abordagem quantitativa pela metodologia médica. Essa tem

por objetivo classificar o grau de acuidade ou da amplitude que a visão de cada pessoa consegue ver. A mensuração é feita com e sem correção. Para Domingues,

A acuidade visual (AV) é a capacidade visual de cada olho (monocular) ou de ambos os olhos (binocular), expressa em termos quantitativos. A avaliação da acuidade visual é obtida mediante o uso de tabelas para longe ou para perto, com correção (AV C/C) ou sem correção óptica (AV S/C), ou seja, com ou sem os óculos (DOMINGUES, 2010 p.10).

Com a instrução da OMS que se tornara norma reguladora, a acuidade pode ser compreendida também como um conjunto pré-estabelecido de valores que diagnostica o tipo de deficiência visual conforme o grau de acuidade verificado. Está associada à capacidade de distinção e reconhecimento de objetos e formas a partir da distância estabelecida, conforme escreve Haddad e Sampaio (2010)

A acuidade visual é definida como a capacidade de discriminação de detalhes de alto contraste. A aferição do valor da acuidade é indicada por uma fração, onde o numerador corresponde à distância de reconhecimento do símbolo e o denominador é o tamanho do optotipo visualizado [...].

Logo, a tabela da acuidade tem valores para perto e valores para longe. A partir dessa tabela de valores, o oftalmologista verifica o alcance do campo visual do avaliado. Dentro dessa categorização quantitativa, surge o termo “cegueira legal”. Esse termo diz respeito à condição de acuidade, onde o olho cego é aquele cuja medida de acuidade era de 1/10 e o campo visual estaria reduzido a 20°. Mesmo com correção (MARTÍN; RAMIREZ, 2003).

Essa categorização era usada pela maioria dos países desenvolvidos do ocidente. Logo, a cegueira legal, também pode ser definida como aquela que se encaixa na normatização legal. Ou seja, que obedece aos graus de acuidade estabelecidos na legislação.

Tal configuração para aferição, gerou dois tipos de classificação: a cegueira conferida apenas a partir da tabela de acuidade visual e uma avaliação funcional da visão. A tabela de acuidade visual tem por base,

Outra maneira para comparar é pensar que: o que um vidente total consegue enxergar a 20 metros de distância, uma pessoa com AV=20/100, vê a 4 metros, outra de AV=20/200 vê a 2 metros, a de acuidade AV=20/400 vê a 1 metro e, finalmente, quem tem acuidade AV=20/800 enxerga a meio metro de distância (STARGARDT 2017 apud FERREIRA, 2017, p.28).

Nessa configuração de valores, é usada a tabela de Snellen. Esta tabela é constituída de linhas, e tais linhas são compostas por letras do alfabeto. Cada linha vai ficando cada vez menor, porém, dentro dos valores criteriosamente estipulados, conforme descreve Stargardt (2017, p.1 apud FERREIRA, 2017, p.27),

A acuidade aparece, assim, marcada por dois números, em forma de fração, como por exemplo, 20/100. O primeiro número é a distância entre o quadro e o paciente e o segundo representa a fileira das menores letras que o paciente consegue ler. Cada fileira da Tabela de Snellen contém um número que corresponde à distância na qual um olho 'normal' consegue ler as letras desta fileira. Por exemplo, as letras da fileira "100" podem ser lidas por um vidente total à distância de 100 metros. Isso significa que um paciente com acuidade de 20/100 consegue ler à distância de 20 metros o que uma pessoa com acuidade visual total é capaz de ler à distância de 100 metros, lembrando que a visão 20/20 é a considerada normal.

Com essa configuração estabelecida de valores para aferir o alcance do campo visual de um avaliado através da acuidade visual, corriqueiramente é usada a tabela de Snellen. A Tabela de Snellen é formatada com linhas cujo teor são letras do alfabeto e, a medida que tais linhas são acompanhadas de cima para baixo, elas vão ficando cada vez mais distante, pois sistematicamente, essas linhas contêm os valores padrão normatizados para a acuidade. Ou seja, é como se ao olhar a linha de baixo, o indivíduo estivesse olhando mais longe.

Contemplado um pouco dos processos médicos em relação à acuidade visual com olhar para a deficiência visual, é oportuno trazer que, em 2004 o ordenamento jurídico brasileiro passou a normatizar a cegueira através de lei, na qual a acuidade visual é igual ou < (menor que) 0,05 no melhor olho, após a melhor correção óptica; baixa visão, quando a acuidade visual for entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ainda será considerada deficiência visual se a mensuração, cuja soma da medida do campo visual em ambos os olhos for menor ou igual a 60°, ou a ocorrência simultânea de qualquer das referidas condições (BRASIL, 2004, DECRETO Nº 5.296).

A partir de estudos conjuntos entre a Academia Americana de Oftalmologia e o Conselho Internacional de Oftalmologia, conceitos, definições e considerações foram transcritos no IV Congresso Brasileiro, dentre os quais se destaca o termo subnormal ou *low vision* (na língua inglesa) que remete à baixa visão. Destacando ainda que em 1972, um grupo de estudos que se debruçava acerca da prevenção da cegueira, desenvolveu a já mencionada classificação da deficiência visual e que até hoje é

usada (CBO, 2019, p.10). A visão subnormal, também chamada de ambliopia, nada mais é que a visão residual do deficiente visual.

Porém, de acordo com Martín e Ramirez (2003) em 1981, a Organização Mundial da Saúde (OMS) sugeriu o banimento das categorias criadas, utilizadas por vários países no mundo para prover o atendimento dessas pessoas. A alegação era de que a categorização poderia ser injusta dada a peculiaridade de cada cultura. Entretanto, ela também não mostrou nada alternativo à esta situação e até os dias atuais seguimos a padronização oriunda do grupo de estudo citado.

1.2.2 Campo visual

Campo visual é o grupo de pontos do espaço que um olho imóvel pode alcançar. A definição de imobilidade é “importante porque existe efetivamente um campo visual estático e um campo visual dinâmico” (RAMALHO, p. 1).

Num ângulo de visão de 180°, os 120° centrais são visualizados pelos 2 olhos, enquanto que os 30° periféricos, de cada lado, são visualizados apenas por um olho, respectivamente. O campo visual pode ser monocular e binocular. O campo visual monocular é o campo visual dado por um só olho e, quando normal, tem a forma de uma oval irregular, medindo em graus, a partir do ponto de fixação, aproximadamente: 60° superior e nasal, 75° inferior, 100° temporal. O exame do campo visual consiste em estabelecer os limites deste campo, estudar a sensibilidade retiniana num certo número de pontos no interior destes limites (RAMALHO, 2017, p. 1).

Ou seja, ao passo que a acuidade visual diz respeito a capacidade do olho de ver dentro de escalas óticas, o campo visual se trata do meio, do lócus que recepiona o sentido da visão, com paisagens e seus elementos constitutivos: cores, formas, distancias a temperatura etc., que incidem no campo visual.

Logo as definições dos níveis da deficiência visual, têm como referência o nível de captação, percepção e reconhecimento, a uma distância significativa ou não. Todos esses elementos constituem o campo visual. O distanciamento entre o indivíduo e o objeto, diz respeito a amplitude da acuidade visual em relação ao campo visual.

O campo visual é relevante pela sua relação direta com as características do deficiente visual. Evidencia as limitações laborais que o deficiente visual conseqüentemente terá. Logo o campo visual está relacionado, sob determinada

perspectiva, com a sensibilidade e percepção do indivíduo. Isso acontece pela perda da visão central ou a periférica. Ou seja, a redução do campo visual implica na perda total da área total da visão. A perda que acontece no campo visual central faz com que a visão perca sua amplitude, a percepção de luz diminua, assim como as cores, estas podem ser comprometidas na medida em que a sensibilidade ao contraste se altera por ocasião da perda da visão. Daí surgem outras limitações como ler, e reconhecer pessoas.

Segundo Ramalho (2017), o Campo Visual- C.V.- central é a porção da amplitude da visão em 30° fixos a partir do ponto em que se olha fixamente para uma determinada direção, enquanto o Campo Visual periférico se trata da porção que a visão alcança fora dos 30°. Ou seja, além dos 30° para a extrema periferia.

O aferimento do campo visual pode ser comprometido caso o paciente perca a fixação, seja por movimento de cabeça ou ansiedade. Caso haja desatenção ou fadiga por parte do paciente, isso poderá acarretar o chamado “falso negativo”. Ao passo que o “falso positivo” é normalmente associado à ansiedade exagerada.

Conforme Ramalho (2017) existem 3 tipos de anomalias no estudo do Campo Visual: contração, depressão e escotoma (relativo/absoluto).

Contração é a área do campo visual totalmente cega a qualquer tipo de estímulo luminoso, qualquer que seja o tamanho e a intensidade da luz. Depressão, diz-se do fato que nenhuma área deficiente do campo visual é absoluta ou regular, esta apresenta formas diferentes, irregularidades na área deficiente do campo. Escotoma é a redução ou perda da sensibilidade na zona retiniana no interior do campo visual (RAMALHO, 2017).

1.2.3 Baixa visão

A baixa visão, também chamada de visão subnormal, é o resultado de todas as condições dos elementos supracitados. Pois o sentido da visão enquanto “intacto” não sofre alteração em nenhum dos campos de análise mencionados reativos a essa. Do contrário, o conjunto de alterações sofridas nesses elementos, e também da capacidade de percepção de contraste, é proporcional à redução da visão. Essa redução pode ser acentuada ou não. Nos casos acentuados, há como já mencionado, valores que classificam a deficiência encontrada. Nos casos leves de redução temos

o que chamamos de baixa visão, pois a visual residual permite a pessoa viver sem limitações mais sérias e mesmo sem o uso de auxílio de dispositivos de correção.

Nesse passo, temos que a baixa visão é o grau da deficiência em relação à visão residual, de modo que essa deficiência não chegue até a classificação de cegueira. Conforme anota o autor:

O termo **cegueira** não é absoluto', pois reúne indivíduos com vários graus de visão residual. Ela não significa total incapacidade para ver, mas prejuízos dessa aptidão em níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras (ROCHA,1987, p.49 apud VIEIRA, 2006, p.24, grifo do autor).

Embora tanto a cegueira como a baixa visão remetem à uma redução da acuidade visual e perda do campo visual, ambas pertencem a grupos de deficiência visual diferente (CAIADO, 2006).

Há ainda, a ambliopia, tipo de deficiência que provoca baixa na visão do melhor olho da pessoa avaliada. Contudo, não é correto generalizar ambliopia para todo tipo de baixa visão, ou seja, não estão enquadradas na ambliopia as baixas visuais que possam ser sanadas por lentes corretivas, óculos dentre outros.

Pode-se então compreender o processo de identificação da deficiência visual, seja ela a níveis de baixa visão ou cegueira. A cegueira por sua vez pode ser classificada de duas formas: cegueira adquirida, e congênita, conforme descrição abaixo.

1.2.4 Cegueira Adventícia ou Adquirida

É importante conhecer a procedência da uma eventual cegueira, pois uma pessoa cega que contraiu a cegueira durante a vida (cegueira adventícia), é diferente daquela nascida assim (cegueira congênita).

Para González (2007) é preciso considerar, entre outros fatores, se a cegueira é congênita ou adquirida, [...] Desse modo, sugere-se a hipótese de que existem diferenças qualitativas nas experiências de pessoas que nascem com deficiência e as que as adquirem ao longo da vida, já que na deficiência congênita os indivíduos adquirem conhecimentos por meio de experiências que não incluem a visão, diferentemente dos que a adquiriram durante o ciclo evolutivo[...] (GONZALEZ, 2007 apud ALMEIDA; ARAÚJO, 2013)

Há na sociedade, um estigma da pessoa deficiente, pautado principalmente por um modelo médico que relaciona a deficiência à uma patologia, entretanto conforme Macedo (2008),

(...) o que se observa é que a identidade do deficiente apesar de ser frequentemente justificada pela dimensão biológica é, na verdade, fortemente influenciada pela dimensão cultural (MACEDO, 2008 apud ALMEIDA; ARAÚJO, 2013).

Logo, as distinções entre cegos congênitos e adventícios, se justificam à medida em que acontecem diferentes formas de representação.

O termo “adventício” foi adotado com o fim de substituir o termo “adquirido”. A cegueira adventícia é aquela em que a pessoa perde a visão na infância, na adolescência ou na fase adulta decorrente de problemas de saúde, a saber, doenças de potencial contágio e traumas oculares dentre outros fatores. Além disso, é preciso contextualizar e compreender esta situação em termos da idade, das circunstâncias, do desenvolvimento da personalidade e da construção da identidade (DOMINGUES, 2010).

A cegueira adventícia tem sua particularidade no ponto em que ela traz uma ruptura no que o indivíduo já aprendera e poderá aprender. A exemplo da comunicação e mobilidade, do reconhecimento e sentimentos em relação a ele mesmo. Logo, há um certo trauma inerente aqui.

A cegueira adventícia se dá em dois tipos: a cegueira súbita e a progressiva. Conforme Almeida e Araújo (2013):

[...] A primeira pode ser dividida em dois estágios: o choque imediato e a recuperação subsequente, esse estágio consiste em despersonalização seguida de depressão, parece ser uma defesa emergente contra a ameaça de dissolução do ego, os afetos são afastados para emergir passo a passo por um ego em pedaços.

A cegueira adquirida súbita tem associada a si, uma complicação gerada pelo trauma que normalmente acomete as pessoas. Nessa condição os processos educativos têm muito a contribuir para reforçar as capacidades de uma estrutura humana fragilizada. Necessitando ao lado desses, um suporte psicológico.

Na cegueira progressiva, pode não haver tal fragilização da personalidade do sujeito. Observa-se um processo gradual, onde a etapa de lamentação e fragilização acontecem antes da cegueira. O que acontece até lá é que esse sujeito já tem procurado formas de aceitação e redefinição da vida para lidar com a cegueira da

melhor maneira que ele consiga. Nisso fala-se em reafirmar sua própria personalidade, a partir da sua nova característica, ou condição.

No que diz respeito à cegueira adquirida súbita, as principais causas são os acidentes, que podem acontecer em todas as idades (BRITO; VEITZMAN, 2000 apud ALMEIDA; ARAÚJO 2013).

1.2.5 Cegueira Congênita

Trata-se da cegueira que pode ocorrer também desde o nascimento. Geralmente são causadas por refrações não corrigidas, cataratas, problemas de degeneração relacionados à idade, glaucoma bem como a opacidade corneada ou retinopatia diabética. Importante destacar que a criança cega tende a evitar atividades laborais por força da falta de percepção que impacta diretamente na mobilidade. Pois este tipo de cegueira trata-se de uma condição orgânica limitante que interfere significativamente no desenvolvimento infantil.

A cegueira congênita tem sua fase de maturação do 0 aos 5 anos de idade (há na literatura quem diga até os 6), logo é nessa fase que ela se manifesta. Podendo ocorrer em virtude de fatores hereditários, atrofia óptica bem como doenças do período intrauterino. Além da exposição à tóxicos como o álcool, o fumo, drogas ou mesmo distúrbios metabólicos.

É interessante ainda destacar, a respeito da cegueira congênita, que, quem é cego de nascimento, não tem rupturas em seu processo, considerando que a condição cega sempre fez parte da vida dessa pessoa. Desde sempre esse cego congênito, aprendeu a lidar com a condição cega, de modo que este encontrou ali, na produção da sua existência, as potencialidades que coabitam junto com a referida deficiência (MARTINS, 2006). Conforme Ormelezi (2006 apud ALMEIDA; ARAÚJO, 2013) as crianças que perdem a visão ainda na infância, não possuem retenção de imagens visuais, portanto, não podem ter como base uma memória visual para suas construções mentais.

2 A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS CEGAS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Para fins de uma melhor compreensão sobre os processos históricos e políticos referentes à educação voltada para as pessoas cegas em nosso país, é necessário conhecer a história da inclusão educacional nacional. Ao menos, seus pontos mais relevantes com vistas à atual configuração da educação em voga em nossa sociedade.

A educação especial e educação inclusiva são processos educativos diferentes, mas indissociáveis. Esse binômio tem início em meados do século XX. A defesa pela inclusão educacional se inicia nas décadas de 1970 e 1980. A educação especial é concebida como uma modalidade educacional discriminada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN) de 1996, no artigo 58. A inclusão escolar se faz presente à medida que uma sociedade, através (também) de políticas públicas, configure uma educação capaz de atender à toda a diversidade. Assim, nenhum sujeito com suas particularidades e necessidades ficaria à margem do direito à educação. Em uma perspectiva inclusiva, essa se dará em espaços coletivos, comuns.

Porém, este ainda é um grande desafio na construção de uma educação democrática Brasileira. Uma evidência disso é a referência sobre a educação especial, na perspectiva popular, principalmente aqui no município de Juazeiro, que está associada às instituições filantrópicas como APAE e Pestalozzi, considerando que diferente do município vizinho (Petrolina- Pernambuco), aqui, as escolas ditas regulares não ofereceram serviços educacionais às pessoas com deficiência, nem através de classes especiais. Entretanto, a lei já citada, já direcionava o acontecer educativo voltado para essas pessoas, preferencialmente nas unidades regulares de ensino. Na realidade, embora a lei garanta o acesso, não são todas as escolas comuns que possuem em seu quadro, alunos com necessidades educacionais específicas. Logo, muitas escolas continuam se fechando para a presença das pessoas com deficiências.

Nesse ainda frágil cenário, começa de fato no Brasil Imperial, em meados de 1835, a primeira tentativa de regulamentar uma política voltada para educação de pessoas cegas, quando houve a primeira votação do Projeto Lei apresentado à Assembleia Legislativa, no ano de 1835, pelo deputado Cornélio Ferreira França. Essa foi considerada a primeira tentativa de uma política educacional voltada para o aluno cego a ser implantada, no entanto, o projeto de lei não foi aprovado na sessão de 29 de agosto de 1835.

As experiências de médicos e educadores franceses somadas ao poder imperial, afetariam os rumos da educação no Brasil, nascendo assim, instituições que seriam o embrião simbólico da educação especial no país, como o Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamim Constant, fundado em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

. Embora tais instituições fossem nascidas do estado, o Instituto dos Meninos Cegos teve grande influência de um cego, de família abastada que estudou na França, no Instituto dos Jovens Cegos, Instituto este que fora idealizado pelo francês Valentin Haüy. Jose Alvarez de Azevedo inicia sua inspirada jornada em transformar a realidade da educação brasileira da época. Alvarez intentava criar uma unidade educacional para cegos, nos moldes do que Haüy fizera. Vale ressaltar que foi no instituto de Haüy que Louis Braille estudara.

Dando aulas e palestras, Alvarez conhece o francês naturalizado brasileiro e médico da Imperial Câmara, o Dr. Francisco Xavier Sigaud. Após apresentar-se ao Imperador Dom Pedro II lendo e escrevendo em Braille, Sigaud e Alvarez elaboraram o projeto da escola para cegos e enviaram ao Ministério de Estado de Negócios do Império. Logo o projeto chegara a Assembleia Geral Legislativa. A proposição era de que o orçamento para a escola fosse de 15 contos de réis e previsão para matrícula de 25 alunos.

Embora o projeto não tenha sido muito apreciado, a aprovação era certa e, em 12 de setembro de 1854 é finalmente criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Com nova redação que versava em 30 (trinta) o número de vagas ofertadas e sob o

Decreto Imperial 1.428 foi aprovada a proposta e 5 (cinco) dias depois ocorreu sua inauguração sem a presença de Alvarez que falecera em 17 de março daquele ano.

Cravado o marco histórico que é a criação do Instituto, é importante ressaltar uma vez que estamos falando de inclusão, que a princípio, as vagas ofertadas não eram gratuitas, apenas 10 das trintas vagas eram disponibilizadas para a população carente, embora a Constituição Imperial, denominada “Constituição Política do Imperio de Brazil”, assegurasse a gratuidade á educação, como é possível verificar:

“A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...] XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824, Art 179).²

Contudo, embora a educação fosse gratuita, não parecia se aplicar, pelo menos aos alunos cegos, como também fica evidente no regimento do Instituto da época:

CAPITULO III Do número, e admissão dos alunos: *Art. 19.* O número de alumnos não excederá de 30 nos tres primeiros annos. Neste numero se comprehendem até 10, que serão admittidos gratuitamente, quando forem reconhecidamente pobres. (BRASIL, Art.19, 1824, grifo do autor)³

No entanto, é evidente a preocupação com os educandos em aspectos como a permanência, visto que o instituto funcionava em regime de internato, além da preparação para o trabalho. Durante setenta e dois anos o Instituto Benjamin Constant foi a única unidade educacional voltada para a educação de pessoas cegas presente no país. Até que em 1926, é inaugurado o Instituto San Rafael em Minas Gerais. Na sequência, o estado de Pernambuco cria o Instituto de Cegos de Pernambuco em 1935 e um ano após, em 1936, a Bahia inaugura em Salvador, o Instituto de Cegos da Bahia, de regime privado. Em 1941 o Rio Grande do Sul cria o Instituto também particular, Santa Luzia, em Porto Alegre.

Em 1928 é a vez do Estado de São Paulo, com o privado Instituto Padre Chico. Em 1940, é construída uma unidade do Instituto São Rafael em Taubaté; em 1946 é a vez da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, atualmente, denominada Fundação Dorina Nowill para cegos, situada na capital do Estado. Em 1948, nasce a Associação Linense para Cegos, instituição privada, situada na cidade de Lins. Em 1956, o Estado

² Optamos em manter o texto original.

³ Idem.

criou na sua rede as “Classes Braille” e de “conservação de Vista”, e ainda classes noturnas para adultos e adolescentes com deficiência visual.

Na década de 1960, houve um salto nessa forma de oferta de educação para pessoas especiais, é então quando a realidade da educação especial, naquele contexto, em forma de educação institucionalizada, começa a ser questionada. Surgindo assim, movimentos militantes em prol do direito de pessoas especiais serem educadas em salas comuns das escolas.

Até então a maioria das pessoas com deficiência eram negligenciadas e entregues ao abandono pelo estado. Inicialmente, a educação de uma pequena fatia dessas pessoas, ocorria em escolas anexas às unidades psiquiátricas e/ou em instituições especializadas, de maneira que especialistas nessa área, conferiam um atendimento segregacionista. Tal realidade perdura de forma mais acentuada até os anos de 1970. Nessa altura da história, essa área da educação foi concebida como prioritária no Plano Setorial de Educação e Cultura. São então estabelecidos objetivos e diretrizes estratégicas para a criação e o funcionamento de uma educação especial.

Em 1973 é criado o primeiro órgão responsável por gerenciar e acompanhar a educação especial em extensão nacional, nasce o Centro Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (CENESP/MEC). Com a chegada do CENESP, logo surgiram setores especializados nas secretarias de educação nos âmbitos municipais e estaduais, porém nenhuma política de acesso universal à educação é efetivada. A partir de então, é ofertado atendimento educacional a alunos denominados “especiais”, em escolas especiais, classes especiais, além da inserção de alunos deficientes em turmas comuns. Falava-se em “integração”, no entanto, a realidade demonstrava que esses alunos ao não atender os padrões e ritmos estabelecidos pelas denominadas classes regulares eram devolvidos ao ensino especial.

A princípio, esse processo de incrementar novas práticas na educação do País, transmitia o sentimento de progresso através da integração escolar. Mas na parte prática, não cumpriu seu objetivo, uma vez que o aluno com deficiência já inserido no novo espaço, seria o responsável pelo seu desenvolvimento, integração e adaptação, considerando que não houve uma reformulação na educação como um todo, a fim de

garantir o atendimento às necessidades específicas desses educandos, o que resultou em muitos casos, na dificuldade de permanência destes alunos.

Para fins de um olhar analítico sobre esse breve apanhado histórico acerca desse primeiro momento, pode-se observar que a pretensa integração se deu de forma incipiente, ou seja, a escola apenas estava recebendo alunos com necessidades educacionais específicas, mas não promoveu mudanças pedagógicas para atender a diversidade dos alunos, na medida das ações e práticas escolares. Dessa forma, a educação escolar, naquele momento, mais segregava do que integrava.

Nos idos de 1975, diálogos acerca de igualdade e direitos, são fortalecidos a nível mundial, principalmente frente aos índices de pessoas não alfabetizadas. Surgem então, os encontros promovidos por autoridades internacionais com apoio da UNESCO, para discutir temas que iam da universalização da educação ao fracasso educacional, além do combate ao analfabetismo e a dificuldade de acesso à escola. Tais fatores fundamentavam a criação de novas diretrizes que apresentaram propostas para superar as limitações encontradas na realidade a exemplo da Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente (1975) e posteriormente, a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

A partir da década de 1990 esse movimento é otimizado e as políticas educacionais nacional são influenciadas por tais documentos, implicando em algumas mudanças estruturais, embora ainda ínfimas, em direção à uma escola pública democrática. Fato é que a partir dessa década o propósito da inclusão escolar ganhou, ao menos nos discursos e nos textos políticos uma maior referência.

Pode-se observar nesse período, um enfoque ainda normatizador e reabilitador, segundo modelo apresentado por Palácios (2008 apud PEDOTT, 2018, p. 65). O referido autor apresenta três modelos diferentes de tratamento social da pessoa deficiente, sendo o primeiro modelo chamado de “modelo da desnecessidade”, que tem como fundamento, os valores religiosos como base das ações. Nesse contexto a deficiência está relacionada ao plano divino, sendo então compreendida como um castigo pelos pecados ou providência divina. Nesse caso, não está considerado o direito dessas pessoas, pois tudo está ligado ao castigo ou à caridade.

Observa-se aqui, que há um processo excludente explícito no tratamento educativo voltado para as pessoas com deficiências que pode ser refletido sob dois aspectos: o primeiro está situado na ideia de que a exclusão também ocorre pela crença de que o sentimento de caridade/ benevolência era o caminho correto e suficiente na forma de lidar com o aluno com deficiência.

O segundo modelo, chamado “modelo reabilitador” consistia no auxílio clínico com o objetivo de reabilitar o “diferente”, de modo que até que suas limitações fossem superadas, este devia ser “ajudado” e assim, tornar-se apto e viver uma vida social “normal”. É possível averiguar isso quando a autora traz:

Nesse modelo, todo o direcionamento das políticas e legislação ocorreu no sentido de promover a reabilitação, de forma que pudessem vencer as dificuldades tomadas como expressão dos corpos e funcionalidades desajustados, para então tornarem-se adaptados à vida social. **Até que isso ocorresse, o sujeito deveria ser segregado da vida social**, protegido, até ser recuperado psíquica, biomédica e socialmente. Para o processo de reabilitação **eram reservados espaços de caráter filantrópico e não ligados à oferta de um corpo de políticas públicas por parte do Estado**, sendo o atendimento a esta população objeto de benevolência e caridade (PALACIOS, 2008 apud PEDOTT, 2019, p.78. grifos nossos).

Isso evidencia que embora houvessem políticas públicas sendo implantadas voltadas para as pessoas com deficiências, havia uma ineficácia no *modus operandi* delas, devido ao fato de que a compreensão pedagógica da pessoa deficiente ainda era imatura e segregadora.

Por fim, ainda à luz do que a autora traz, o terceiro modelo chamado de “modelo social” é concebido a partir do contexto de diálogos e convenções mundiais. Tendo como escopo o direito universal humano, a ideia de deficiência como elemento limitador pessoal, passou a dar espaço para uma visão das pessoas deficientes enquanto protagonistas de ações para o bem social como outra pessoa qualquer. Este modelo é marcado por intensos debates a nível mundial, acerca da garantia e consolidação dos direitos que a comunidade deficiente naturalmente tem, porquanto são humanos, ativos, pensantes e capazes. É intensificado então, nesse ponto da história, as lutas, debates e pressões pela democratização a nível pragmático; atitudinal em relação ao trabalho, moradia, mobilidade, educação entre outros.

Não obstante, mudanças começam a sinalizar e em 1988, a Constituição Federal passa por uma reformulação. Esta é também chamada de constituição cidadã, pois ainda que muito havia e há a ser feito, ela trouxe em sua essência, providências

mais atualizadas e conseqüentemente, mais democráticas, dando base para normatizações acerca de muitas necessidades que ainda não tínhamos disposições.

Por exemplo, ela deu base legal para o que viria a seguir, em 1989 é criada a Secretária de Educação Especial (SEESP), através da Lei 7.853, este órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), traz apoio a este, nas demandas da educação especial. Ela desenvolve programas, projetos e ações, além de formação para docentes, gestores e coordenadores para a o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, dá apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, com programas diversos, indo da acessibilidade arquitetônica ao acesso e permanência além da ambientação com vistas aos recursos de aprendizagens. Havia sobretudo, a finalidade de implementar uma política nacional de educação especial. Na década de 1990, vieram os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, (PCNs) e (DCNs) respectivamente, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996.

Com a mesma importância, é necessário citar o projeto Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) que atua em parceria com programas educacionais e ações do Estado. Seu projeto foi elaborado em 1998 e em 2000 foi implantada a primeira CAP, no município de Uberaba-MG. Trata-se de um projeto subsidiado pelo MEC através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE), contando com o apoio da União de entidades não governamentais como a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV), e a União Brasileira de cegos (UBC). O CAP tem uma estrutura nacional, e direciona recursos humanos e capacita professores para desenvolvimento de atividades oriundas do projeto. Cabendo aos estados dispor o local onde o CAP atuará.

Em 2008, o governo institui a Política Nacional de Educação Especial, que por sua vez, organiza e dá providências educacionais para os sistemas educacionais no âmbito da educação especial em todas as unidades da federação. Além de dispor sobre as diretrizes nacionais para a educação especial.

Em 2015, tivemos como grande marco legal, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Esta surgiu a partir dos “Direitos das Pessoas com Deficiência”, convencionado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007. Dispõe dos processos de inclusão

e versa sobre limitação. Esta lei conceitua e normatiza a inclusão também na esfera educacional. Fato que merece destaque é o conceito jurídico trazido pela referida lei. Nela, o conceito de deficiência deixa de ser uma condição biológica limitadora, para ser compreendido como resultado da interação entre o sujeito e as barreiras encontradas no meio em que ele se encontra. Apresenta ainda a definição dos vários tipos de barreiras, de desenho universal, acessibilidade, tecnologia assistiva, adaptações razoáveis, mobiliário urbano, pessoa com mobilidade reduzida e residência inclusiva.

A LBI está formada por 127 (cento e vinte e sete) artigos. Sendo que do artigo 27 (vinte e sete) ao artigo 30 (trinta), são destinados à garantia fundamental da educação. Nesses artigos, é discorrido acerca da institucionalização do AEE através do projeto político pedagógico. Dá incumbências ao poder público bem como à família, dispondo direitos às atividades recreativas e demais acessos ao aluno deficiente.

Nesta lei, contempla-se ainda o aprimoramento dos sistemas educacionais, de modo que estes viabilizem o acesso e permanência, participação e aprendizagem através de serviços e recursos que possam dirimir as barreiras eventuais. Traz ainda a oferta de educação bilíngue, onde a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) aparece como a primeira língua, e a língua portuguesa escrita como a segunda.

3 PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA AS PESSOAS CEGAS- DIRECIONAMENTO E ATENÇÃO À GARANTIA DE DIREITOS

À luz do conceito de escola comum, a qual consideramos como o passo inicial para a construção de um sistema educacional realmente inclusivo e o tratamento direcionado à comunidade cega nos aspectos atitudinais, revelados na forma de conduzir as políticas públicas, destacamos abaixo, as políticas que consideramos de maior relevância para o processo inclusivo das pessoas cegas.

3.1 Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854

Trata-se do decreto que institui o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, primeira escola para cegos da América Latina, que passa a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1891, através do decreto 1.320. Atualmente, não atende apenas alunos cegos, mas também os surdocegos. O nome é uma homenagem ao patrono Benjamin Constant Botelho que fora professor na instituição de Matemática e Ciências naturais em 1862 e depois diretor no período de 20 (vinte) anos, de 1869 a 1889.

Este documento rege o Imperial Instituto dos meninos Cegos. Dispõe dos profissionais que constituirão o quadro do Instituto, confere as atribuições dadas a cada profissional e institui o currículo a ser estudado pelos alunos e dá outras disposições relativas ao público-alvo. Uma delas era a normatização da faixa etária para ingresso na instituição; o aluno aceito pelo instituto deveria ter entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos.

Considerando o estudo do decreto, flexionada nos eixos já indicados na seção do percurso metodológico (segregação-integração- inclusão) temos que, embora ainda apresente algumas restrições no que concerne à inclusão educacional substancial das pessoas cegas, sua chegada seja um avanço, pois no contexto da época ainda não havia nenhuma instituição igual e a comunidade cega vivia sem opções de escolarização.

Com a criação do Instituto, através do referido decreto, a realidade para as pessoas cegas começa a mudar dando acesso, ainda que a uma parcela muito

pequena da população. Podemos considerar com isso, que na verdade houve uma pseudodemocratização. Em relação a isso, sinalizamos a ocorrência de três grandes elementos segregadores: O primeiro, conforme estabelece o decreto, está contido no público a que a educação daquela entidade era ofertada. Inclusive já sinalizado no próprio nome da instituição, a disposição via decreto destinava-se integralmente a alunos do sexo masculino. Logo a democratização ou avanço não chegou para as meninas cegas e estas continuaram sem opção. Só ocorrendo o ingresso do público feminino tempos depois, próximo do fim da era monárquica.

O segundo é o fracionamento de vagas públicas ofertadas. De acordo com o estabelecido nesse documento, apenas 10 (dez) das 30 (trinta) vagas são destinadas a alunos que comprovassem pobreza.

O terceiro, a exclusão dos escravos os quais eram proibidos de ingresso. Havendo, portanto, contradição com o que estava posto na Constituição de 1824 que garantia instrução primária e gratuita para todos os cidadãos.

Por tanto, considerando as temáticas usadas e as duas situações analisadas a partir do decreto, fora concluído que tal normatização dada ao Instituto é predominantemente segregadora, pois com esta disposição, apenas um punhado de alunos ricos poderiam usufruir do ensino ali ofertado.

3.2 Constituição Federal de 1988 (CF/88)

Observando a carta magna, Constituição Federal de 1988 (CF/88) suas disposições principiológicas e normatização que regem todas as leis e políticas públicas no território, temos que: a administração na esfera da união tem como objetivo postulado pela CF, no artigo 3º, inciso I: “construir uma sociedade livre, justa e solidária”, e no inciso IV: “promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL,1988).

Ainda no artigo 205 da nossa Carta Magna, está disposto que a educação e o desenvolvimento da cidadania é direito de todos, sem exceção:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988. Art 205).

No *caput* do artigo 206, ela dispõe dos princípios norteadores de todas as políticas públicas. Um deles é a isonomia social de condições de acesso e permanência em relação a garantia fundamental da educação. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, Art. 206, inciso I). No Art. 208, inciso III, estabelece que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (grifos nosso).

Como já destacado a expressão pessoa portadora de deficiência ou portador de deficiência aparece em dez artigos da Constituição Federal, essa situação está prestes a ser alterada, através da Emenda PEC 57/19 que substitui o termo por Pessoa com Deficiência determinada pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência em 2006.

O termo preferencialmente da Lei deu margem para manutenção do caráter substitutivo à escolarização, através da organização do atendimento na Educação Especial ofertada sob forma de educação inclusiva nas classes comuns de ensino regular, como em instituições especializadas e em turma /classe especial de uma unidade escolar, mantendo a “histórica lógica dual integrado/segregado” (GARCIA; MICHELS, 2016).

3.3 Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999

Esse decreto regulamenta a lei n 7.853 de 1989 e dá disposições para a política nacional de integração da pessoa com deficiência. Normatiza ações de proteção às pessoas com deficiência além de outras provisões e visa consolidar o direito dessas pessoas através de garantias fundamentais como educação, saúde e trabalho.

Observa-se que esta lei está na contramão do que defende os estudiosos da educação inclusiva. Embora ela venha para normatizar a inclusão de pessoas com deficientes, na verdade ela não o faz. De acordo com o estudo feito, inferiu-se as seguintes informações: Esta lei tem como objetivo, promover o acesso aos direitos fundamentais, como educação, a saúde, o trabalho e a reabilitação. Tem por público-alvo a pessoa com deficiência de forma geral.

No eixo segregador, há sim dados que procedem e dão subsídios para tal leitura. Na seção II que trata do acesso à educação, traz expressamente a ocorrência de segregação escolar, legitimando a dualidade escola especial e escola comum, ao dispor que a educação especial ocorra “preferencialmente” na rede comum.

No artigo 24, inciso III, a lei normatiza “a inserção no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas” (BRASIL, 1999). Podemos destacar aqui a relação público/privada na execução de atendimentos educacionais em nosso país, na educação especial e conforme advertem Garcia e Michels (2016) os riscos do funcionamento do atendimento educacional especializado, assumir a lógica mercadológica de serviços.

No eixo da integração, verifica-se que quase todo o corpo do decreto é elaborado de forma integracionista, dado ao fato que compreende ações voltadas para a normatização da pessoa com deficiência, através de um processo de escolarização em que ela se torne “apta” ao domínio dos conhecimentos exigidos, desconsiderando suas especificidades. Todas as ações direcionadas a esse aluno serão para amenizar, prevenir ou reabilitá-lo da sua suposta incapacidade.

Conforme traz a Mantoan (2003) podemos inferir nos princípios desta legislação que,

Sua noção de base é o **princípio de normalização**, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma **incapacidade, dificuldade ou inadaptação** (MANTOAN, 2003. p. 14. grifo nosso).

Isto se evidencia nas disposições dadas pelo decreto, nos seus artigos 15 e 17, inciso I e parágrafo 1º, respectivamente,

Considera-se reabilitação o processo de duração limitada e com objetivo definido, destinado a permitir que a pessoa com deficiência alcance o nível físico, mental ou social funcional ótimo, proporcionando-lhe os meios de modificar sua própria vida, podendo compreender medidas visando a compensar a perda de uma função ou uma limitação funcional e facilitar ajustes ou reajustes sociais” (BRASIL, 1999)

Artigo 15, inciso I “reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social. (BRASIL, 1999).

Esse caráter normatizador e integrador fica também evidenciado no parágrafo 2º, do Art. 17.

Para efeito do disposto neste artigo, toda pessoa que apresente redução funcional devidamente diagnosticada por equipe multiprofissional terá direito a beneficiar-se dos **processos de reabilitação necessários para corrigir ou modificar seu estado físico, mental ou sensorial**, quando este constitua obstáculo para **sua integração educativa**, laboral e social (BRASIL, 1999. Art. 17. grifo nosso).

Outra característica já supracitada é o estabelecimento de que para ingressar classe comum, o aluno com deficiência precisa estar apto. Bem como da sua itinerância para melhor ser alocado dentro da unidade ou do sistema de ensino, conforme ainda assinala Mantoan,

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2003. p. 14).

Além dessas, o caráter integrador da Lei também é evidenciado no artigo: 24, inciso I, que diz que “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência, capazes de se integrar na rede regular de ensino” (BRASIL, 1999).

Ainda no mesmo artigo no inciso V temos; “o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano” (BRASIL, 1999).

No artigo 25 está disposto que,

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. (BRASIL, 1999. Art. 25, p 25).

Nesses fragmentos da lei, fica evidente como o dispositivo apresenta teor integracionista de forma clara. No inciso I do artigo 24, traz a matrícula obrigatória de

peças com deficiência na rede regular de ensino desde que esta seja capaz de se integrar ao mesmo.

No inciso V, há a oferta educacional em unidades hospitalares conforme a autora também narra. Ao passo que no artigo 25, evidencia-se a itinerância do aluno entre escolas especializadas e comuns.

Quanto ao eixo inclusivo, foi observado que há somente em um trecho dessa Lei que sugere um caráter inclusivo, diz respeito aos artigos que normatizam em forma de garantia básica. Como exemplo recorrente, temos inciso IV do artigo 24; “a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino”. Aqui a lei está flexionada de forma diretiva sem sofrer nuance dos eixos segregadores ou integradores.

Destaca-se também o uso do termo “pessoa portadora de deficiência” para referir-se à pessoa com deficiência. Pode-se concluir ter esta decisão legal um caráter integracionista e segregador, considerando que nela, a proposta para os alunos com deficiência é a escola especializada.

3.4 Lei 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN)

A LDB (1996) rege a educação atual normatizando carga horária de agentes educacionais, bem como a carga horária anual letiva; normatiza o financiamento da educação básica e superior e dá outras providências, além de dispor os princípios da educação “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (BRASIL, 1996).

Além disso, traz a seguinte norma quando direciona as competências para as pessoas da administração direta:

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996. Art. 4º)

Aqui a LDBEN reproduz o termo preferencialmente na rede regular de ensino, nos mesmos termos da Constituição Federal/88, da mesma forma o atendimento educacional especializado não está discriminado, sendo compreendido como sinônimo de Educação Especial.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) vai ser especificado através do Decreto nº 7.611/2011, definido no Art. 2º, parágrafo primeiro como:

I- complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II- complementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

A LDBEN no Art.60 prevê a atuação das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público. Quanto a isso O Decreto nº 7.611/2011 no Art. 5º determina que

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2011).

Ressaltamos mais uma vez a observação feita por Garcia e Michels (2016) à essa relação público/privada na execução de atendimentos educacionais em nosso país, principalmente na educação especial que, por um bom tempo, teve como espaço educativo as instituições filantrópicas. As autoras sinalizam para o risco da privatização da educação especial, a partir do funcionamento do atendimento educacional especializado, sob a lógica mercadológica de serviços.

A partir da verificação de registro, foi identificado a invisibilidade da condição cega na LDBEN. Esta não dá provisões diretas às pessoas cegas, demonstrando uma desconsideração com o seu contexto histórico de luta e pelo seu espaço legítimo no sistema educacional. Na investigação realizada, foi observado que não consta na referida lei, palavras que remetam à cegueira: palavra como “cego”, aparece cinco vezes no corpo de toda a Lei; todavia, apenas como elemento secundário na palavra surdo-cego, ou seja, remetendo ao atendimento dado ao surdo-cego e não tratando

da pessoa cega. Outras palavras que sequer constam no teor do objeto legal, são “Baixa Visão” e “Braille”. Observa-se, entretanto, uma grande ocorrência da palavra “superdotação” (12 vezes).

Na essência desta lei, foi concluído que ela não dá bases necessárias para a inclusão do cego no ensino comum, nem para a efetivação da escola comum; uma vez que foi inferido na análise, o olhar dualístico entre espaços regulares e espaços especializados.

Embora a lei verse no artigo 58 (*caput*) que a educação especial ocorra preferencialmente nos espaços “regulares” de ensino, ela admite o acontecer da educação especial nos espaços especializados quando por razão de impedimentos, o meio comum não puder atender ao aluno deficiente.

Revela-se ainda, a ausência de engajamento da lei na construção por um espaço comum e inclusivo, especialmente no contexto do cego, quando ela vai dispor acerca da produção e distribuição do material do ensino fundamental, ela não normatiza esse material em formato acessível para a pessoa cega.

A lei dá providências expressas para o surdo ao trazer serviços de apoio quando for necessário, em forma bilíngue sendo a língua alternativa a Libras.

Não foi verificada ação desta natureza voltada para o aluno cego ou a adoção do sistema braile como forma de comunicação inclusiva, pois como já citado, o braile nem mesmo está presente na redação do texto legal.

A lei também cita o termo “integração” quando avalia a inclusão social da pessoa com deficiência a partir da educação especial. Torna-se importante diferenciar os termos integração e inclusão conforme observa Mantoan (2003),

Tendemos, pela distorção/redução de uma ideia, a nos desviar dos desafios de uma mudança efetiva de nossos propósitos e de nossas práticas. A indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar é prova dessa tendência na educação e está reforçando a vigência do paradigma tradicional de serviços educacionais. Muitos, no entanto, continuam mantendo-o ao defender a inclusão! (MANTOAN, 2003. P. 14).

Ao passo que a lei, na confluência com a inclusão escolar, traz sólidos os princípios de acesso e permanência, atendimento acessível, disposição de pessoal

especializado em comunicação inclusiva dentre outras providências. Porém esta solidez se faz efetiva em alunos com deficiências de outra natureza e não o cego.

Vale a pena destacar que a anterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 5.692/71, destina um único artigo voltado para o atendimento especial,

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

É importante sublinhar que esta lei inclui como público da educação especial os alunos que apresentem atraso considerável quanto à idade regular de matrícula.

É a partir desta lei que o público descrito passa a ter legalmente um tratamento especial. Conforme observa Cabral (2010) é no início da década de 1970 que o termo educação especial passa a ser utilizado em substituição ao termo ensino emendativo utilizado oficialmente desde 1936. É nesta década que é criado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) do Ministério da Educação.

3.5 Decreto 5. 296 de 2004

Pudemos observar que este decreto, assim como a Norma Brasileira (NBR) 9.050 (2015), regula a arquitetura dos espaços com vistas ao desenho universal. Entretanto ela vai além. Esta normatização dá prioridade a pessoa com deficiência nas instancias mais variadas da sociedade, mas também abrange as pessoas que não tem nenhuma deficiência, mas cuja mobilidade esteja reduzida por eventual razão. De acordo com o estabelecido, o seu descumprimento pode gerar pena.

Este decreto possui caráter urbanístico de inclusão em relação ao ambiente escolar, mas sua abrangência perpassa pela educação e pela pessoa com cegueira, uma vez que regula a construção do prédio de empresas, bancos, vias públicas, prédios educacionais, da saúde dentre outros, conforme o desenho universal visando a acessibilidade. Confere ao poder público e às empresas concessionárias, a obrigatoriedade de disponibilizar passagem segura aberta ao trânsito em obras públicas; também traz o desenho universal para a os transportes.

Ela apresenta algumas definições para efeitos legais, inclusive a concepção de deficiência visual, cegueira e baixa visão. Prevê a adoção de informes em braile em elevadores e bulas de medicamentos quando solicitado e do piso tátil.

No contexto educacional da inclusão da pessoa cega e o trajeto desta dentro de um sistema segregado. Pudemos observar a relevância deste Decreto para a consolidação de sistemas inclusivos, no sentido de fomentar a inclusão do educando com cegueira a partir da normatização arquitetônica da estrutura física escolar, além desta intentar promover a inclusão de conteúdos temáticos nos currículos do ensino médio, técnico, superior e pós-graduação. Sendo esta conforme explica o próprio decreto:

Ajuda técnica: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida; (BRASIL, 2004. Art. 8).

A norma ainda estabelece a parceria entre escolas e centros de educação profissional, universitário e pesquisa, para incrementar a formação de profissionais na ajuda técnica para o melhor atendimento.

No entanto, a lei não dá provisões específicas para os espaços escolares de forma que haja uma equipe de profissionais bilíngue que articule a libras na escola. Além do piso tátil, o decreto não fixa a obrigatoriedade de se ter um informativo em formato braile para melhor mobilidade da pessoa cega.

Contudo, as ações identificadas por ela e, levando em conta sua essência, resultam em concentrações de esforços que auxiliam o cego não seu processo de inclusão como é verificado no próprio decreto:

coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas. (BRASIL, 2004. Art. 24)

Logo, a inferência feita a partir do comportamento desta norma, é de que ela modifica o meio no aspecto material e logístico da inclusão. Podemos considerar um avanço. Considerando na linha do tempo desde a criação do instituto Benjamin Constant já um passo inicial para a integração das pessoas cegas, atualmente avançando ao delegar e organizar as escolas comuns para o acesso de todos os alunos indistintamente.

3.6 Lei Brasileira de Inclusão – LBI

A lei Brasileira de inclusão entrou em vigor em 2016. Trata-se de uma lei com muita importância para a inclusão. Considerando que esta não normatiza somente a educação, mas a inclusão de modo geral. Para tanto, ela nos traz conceitos, regulamentações e definições a serem adotadas pela sociedade como um todo.

Há muito que se considerar sobre esta lei, pois ela é muito ampla e extensa. Contudo, sua análise revelou um dispositivo legal dinâmico e que direciona suas ações de forma bem trabalhada. Ela consolida as mais diversas normas que até então se encontravam esparsas em leis, portarias e decretos. Além de regulamentar a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que entrou em nosso ordenamento jurídico como status constitucional, ela traz as diretrizes gerais dadas pela convenção.

Antes dela, as avaliações das pessoas com deficiência eram feitas apenas do ponto de vista médico. Passando a vigorar a mesma, fatores ambientais passaram a ser levados em conta. Assim a lei apresenta a concepção de deficiência de forma dinâmica. A limitação pode ser física, sensorial e intelectual ou mental. E a deficiência decorre não somente da questão orgânica, mas, da relação limitação versus ambiente. Este, compreendido à luz da lei como barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, de transportes dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada nos principais registros das políticas públicas voltadas para o aluno cego no Brasil, observou-se que houve um avanço significativo na trajetória do aluno cego e seu lugar na educação pública nacional com a criação de leis e políticas públicas ao longo do contexto histórico, e isso por si, já significa um avanço relativo.

No entanto, esse avanço ainda deixa muito a desejar, considerando a realidade atual. Nosso sistema educacional ainda é frágil e os dados apontam que nesses 167 anos de organização e deliberação de políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas cegas, ele não conseguiu organizar-se de modo a construir uma educação dinâmica e democrática, compatível com a demanda atual e a sua diversidade.

Com base nas análises feitas, leis que nasceram praticamente juntas com o século XXI, versam de modo ainda limitado considerando as necessidades atuais. Não à toa, o Plano Nacional de Educação declara:

o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação cita uma década, mas na verdade essa luta dura mais tempo. Pois desde o momento em que o país passou a ser personagem na caminhada pela democratização educacional até os dias atuais, o tema em questão sempre esteve colimado às ações das leis e políticas educacionais. Logo, por que o cenário não é positivo se houveram avanços?

Pudemos observar que os modelos de segregação, integração e inclusão não se dão de forma estanque, sequencial ou em uma linha ascendente onde um vai substituindo o outro, pelo contrário, confirmamos a observação feita por Glat e Fernandes (2005) que na prática, o modelo de atendimento segregado, o de integração e o da inclusão, coexistem em variadas configurações, no sistema educacional brasileiro. Tornando com isso, as formas de exclusão escolar, na perspectiva da educação inclusiva, mais sutis.

Faz-se necessária uma mudança estrutural na educação porque em 167 anos, da existência de políticas educacionais voltadas para às pessoas cegas, em nosso país, não conseguimos alcançar uma realidade educacional que consiga atender a nossa diversidade. Embora tenha havido legislações e surgimento de políticas ao longo do percurso histórico, até os dias atuais, somos bastante limitados para atender a diversidade do aluno cego.

Não obstante, o rol de documentos estudados nesta pesquisa, variam de natureza; leis de disposições gerais que perpassam pela educação e abrange as demais instancias da sociedade, leis que configuram os espaços arquitetônicos com vistas a acessibilidade, assim como normatiza o formato acessível de conteúdos escolares, e em todas elas foram analisadas questões macros.

A partir desse contexto ficou claro que ao mesmo tempo em que há avanço em prol da inclusão, em outro setor há uma postura estática, regressiva. É o caso da integração. A tentativa de inclusão e a busca pela escola comum parece ter gerado uma linha tênue entre integração e Inclusão. E nessa matização, difícil de “enxergar” as nuances, mesmo com a disseminação do conhecimento, vamos dando passos em frente e simultaneamente carregando um obstáculo que impede a chegada à uma realidade educacional que possamos chamar de ideal.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego. Uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias.** São Paulo: Casa do Psicólogo, Fapesp, 1997. qualitativa. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: dez. 2021.

ALMEIDA, T. S.; ARAUJO, F. V. Diferenças experienciais entre pessoas com cegueira congênita e adquirida: uma breve apreciação. In: **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia.** Ano 1, v. 1, n.3, jun, 2013. Disponível em: <https://interfaces.leaosampaio.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/24/29>. Acesso em: dez.2021.

BRASIL. **Decreto 1.428, de 12/09/1854. Regimento Interno,** 1854. Rio de Janeiro: IBC, 1854.

BRASIL. [Constituição, 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Constituicao.htm. Acesso em: 06.12.2021.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 07 Dez 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília,DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 15 de outubro 2021.

BRASIL, **Constituição Política do Império do Brazil (de 25 de Março de 1824).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 26 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº. 3.298 de 20/12/1999.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 07. dez. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso: 07. dez. 2021.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 208 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **A legislação brasileira e italiana sobre Educação Especial: da década de 1970 até os dias atuais.** 139f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3045?show>. Acesso em: 12/10/2021.

CAIADO, K.R.M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006. – (Coleção educação contemporânea).

CONDE Antônio João Menescal. **Definição de cegueira e baixa visão.** Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf. Acesso em: 12.10.2021

CONSELHO BRASILEIRO DE OFTALMOLOGIA (CBO). **As Condições de saúde Ocular no Brasil 2019.** Disponível em: https://www.cbo.com.br/novo/publicacoes/condicoes_saude_ocular_brasil2019.pdf. Acesso em: 12/10/2021.

Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003.

DOMINGUES, Celma dos Anjos [et.al.] **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

_____. Educação da pessoa com deficiência visual Brasil: ações político-administrativas e pedagógicas. In: SAMPAIO, Marcos Wilson et al. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2010. p. 415-426.

FERREIRA, Naidson Clayr Santos. **Programa de formação de informática para professores aos cuidados de alunos com deficiência visual.** 281p. Tese de

doutorado. Diploma de Graduação em Especial Programa de Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. DA S. **Educação de pessoas cegas no Brasil**. Revista Avesso do Avesso, V. 5. Disponível em: http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v5_artigo05_educacao.pdf. Acesso em: nov. 2021.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M.H. **Educação especial nas políticas de inclusão. Uma análise do Plano Nacional de Educação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, 2016. Disponível em: peees.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/garcia-michles-retratos-da-escola.pdf. Acesso: dez.2021

HILDEBRANDT, H. T. **Contando a história do IBC**. In: **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, Edição Especial. Setembro, 2004. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/>. Acesso em: 26 out. 2021.

LIMA JUNIOR, E. B. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51, 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2356/1451>. Acesso em: 26 out. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R.F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama** | Volume 17| Número 40| Ano 2021| p. 45-55. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199/17003>. Acesso em: 26 out. 2021.

MARTÍN, M. B.; RAMIREZ, F. R. Visão Subnormal. In: BUENO, S. T.; MARTÍN, M. B. (Org.). Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos Editora, 2003.

MASINI, E. F. S. Uma experiência de inclusão – providências, viabilização e resultados. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 29-43, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br>. Acesso: dez.2021.

MINAYO, M.C.de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEDOTT, L. G. O. **Possibilidades de construção de demandas sociais e indução de políticas públicas: análise de solicitações ao Ministério Público relativas ao**

direito das pessoas com deficiência à educação. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RAMALHO, A. **Campimetria.** Disponível em: <http://www.antonioramalho.com/direscrita/ficheiros/campimetria.pdf>. Acesso em: 15/10/2021

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva.** São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SASSAKI, Romeo Kazumi **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos.** São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SASSAKI, Romeo Kazumi. **INCLUSÃO: o paradigma do século 21.** In: INCLUSÃO - Revista da Educação Especial - Out/2005. pp.19-23

TOKARNIA, Mariana. Braille: **especialistas dizem que há avanços, mas ainda muito trabalho.** Agência Brasil, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-01/braille-especialistas-dizem-que-ha-avancos-mas-ainda-muito-trabalho>. Acesso: dez.2021.

VIEIRA, C.S. **Alunos cegos egressos do Instituto Benjamin Constant (IBC) no período de 1985 a 1990 e sua inserção comunitária.** Tese (Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher) Instituto Fernandes Figueira, Rio de Janeiro, 2006

VITALIANO, Célia Regina. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina, PR: EDUEL, 2010.