UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL - PPGMS

JEFFERSON GOMES DE MOURA

MEMÓRIA E DISCURSO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL: A (RE) ORIENTAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DE 2008

RIO DE JANEIRO
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL PPGMS

JEFFERSON GOMES DE MOURA

MEMÓRIA E DISCURSO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL: A (RE) ORIENTAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DE 2008

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Memória Social.

Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória Social
Linha de Pesquisa: Memória e Linguagem
Orientadora: Profª Drª Evelyn Goyannes Dill Orrico
Orientador: Prof. Dr. Eliezer Pires da Silva

RIO DE JANEIRO
2025

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

G Gomes de Moura, Jefferson
MEMÓRIA E DISCURSO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL: A (RE) ORIENTAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DE 2008 / Jefferson Gomes de Moura. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025.
145

Orientadora: Evelyn Goyannes Dill Orrico.
Coorientador: Eliezer Pires da Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Memória Social, 2025.

1. Discurso e Memória. 2. Instituto Benjamin Constant. 3. Políticas Públicas. I. Goyannes Dill Orrico, Evelyn, orient. II. Pires da Silva, Eliezer, coorient. III. Título.

JEFFERSON GOMES DE MOURA

MEMÓRIA E DISCURSO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL: A (RE) ORIENTAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DE 2008

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Memória Social. Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória Social

Aprovado em: 21/08/2025.

Banca Examinadora:

Orientadora: Profª Drª Evelyn Goyannes Dill Orrico
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Orientador: Prof Dr Eliezer Pires da Silva
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Membro interno: Prof Dr Manoel Alexandre Silvestre Friques de Sousa
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Membro externo: Profª Drª Hylea de Camargo Vale Assis
Instituto Benjamin Constant (IBC)

Membro externo: Profª Drª Raffaela de Menezes Lupetina
Instituto Benjamin Constant (IBC)

Membro externo: Prof Dr Fábio Assis Pinho
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jorge Antônio e Nilda Gomes, por serem exemplos de retidão na minha vida, e por terem me apoiado desde os primeiros anos dos meus estudos.

À minha esposa, Luana Prado, por ser paciente nas minhas ausências durante a árdua tarefa de concluir o Curso de Doutorado. Por estar sempre do meu lado nos momentos em que pensei em desistir, me trazendo palavras de estímulo e me restituindo à luta.

Ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social (PPGMS), por ter acolhido meu projeto de pesquisa.

Aos meus orientadores, Profª Drª Evelyn Goyannes Dill Orrico e Prof Dr Eliezer Pires da Silva, por me auxiliarem na condução deste trabalho, sempre me indicando o melhor caminho a trilhar nos meandros da memória social e da análise do discurso.

Aos colegas do Instituto Benjamin Constant, em especial do Departamento Técnico Especializado/Divisão de Imprensa Braille, setor onde atuei por grande parte da minha trajetória como servidor público, lugar onde pude ter contato direto com a Revista Brasileira para Cegos, *corpus* deste estudo, e com as questões relacionadas à educação de pessoas com deficiência visual.

Aos colegas de PPGMS, em especial do grupo de pesquisa da linha de Memória e Linguagem, cuja troca de ideias ao longo deste estudo foi fundamental para o seu desenvolvimento.

Incontáveis agradecimentos a todos!

RESUMO

A presente pesquisa investigou um momento de transição entre duas políticas públicas direcionadas à educação de pessoas com deficiência visual, que são a educação especializada e a educação inclusiva. Em específico, observou-se o discurso do Instituto Benjamin Constant (IBC), primeira instituição especializada para esse público da América Latina, fundada em 1854, em reação aos primeiros anos de implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b). A pesquisa objetivou perceber como esse discurso concretizou uma construção de memória sobre embates realizados em defesa do modelo de educação especializada, implementada desde o século XIX. A metodologia utilizada foi a da análise do discurso de vertente francesa, que possui como principal expoente o filósofo Michel Pêcheux. O *corpus* investigado foi a Revista Brasileira para Cegos, publicação em braille, produzida e distribuída pelo IBC desde 1942. A pesquisa teve como resultados a percepção de uma resistência do IBC em relação à referida política, uma vez que sua implementação não abre margem para a continuidade das atividades de sala de aula promovidas pela instituição. Também constatou que a discussão acerca do modelo de escola a ser adotado (especializada ou inclusiva), permanece nos dias atuais, uma vez que, apesar de as recentes políticas se voltarem para a inclusão, as escolas especializadas, como o IBC, continuam cumprindo o seu papel na educação de pessoas com deficiência visual, e, paradoxalmente, auxiliando na concretização das políticas de educação inclusiva. Concluiu que as políticas públicas não devem se restringir a um ou outro modelo de educação. É necessário que sejam formuladas com a observação das especificidades do público com deficiência visual, que deve ter o direito de escolha pela escola que melhor desenvolve as suas potencialidades.

Palavras-chave: Discurso e Memória. Deficiência Visual. Instituto Benjamin Constant. Políticas Públicas. Revista Brasileira para Cegos.

ABSTRACT

This research investigated a transitional period between two public policies aimed at the education of people with visual impairments: specialized education and inclusive education. Specifically, it examined the discourse of the Benjamin Constant Institute (IBC), the first specialized institution for this population in Latin America, founded in 1854 in response to the early years of implementation of the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Brazil, 2008b). The research aimed to understand how this discourse concretized a memory of the struggles fought in defense of the specialized education model, implemented since the 19th century. The methodology used was French discourse analysis, with its main exponent being the philosopher Michel Pêcheux. The corpus investigated was the Brazilian Magazine for the Blind, a Braille publication produced and distributed by the IBC since 1942. The research revealed resistance from the IBC to the aforementioned policy, as its implementation did not allow for the continuity of the institution's classroom activities. It also found that the debate over which school model to adopt (specialized or inclusive) remains ongoing, since, despite recent policies focusing on inclusion, specialized schools, such as the IBC, continue to fulfill their role in educating people with visual impairments and, paradoxically, helping to implement inclusive education policies. It concluded that public policies should not be limited to one or another educational model. They must be formulated with consideration for the specific needs of the visually impaired population, who should have the right to choose the school that best develops their potential.

Keywords: Discourse and Memory. Visual Impairment. Benjamin Constant Institute. Public Policies. Brazilian Journal for the Blind.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Cela braille.....	16
Figura 2	Representação do alfabeto na escrita convencional e em braille.....	17
Figura 3	Fotografia da fachada do Instituto Benjamin Constant.....	17
Figura 4	Fotografia de manifestação em frente ao Instituto Benjamin Constant contra o fechamento do IBC e do INES.....	20
Figura 5	Fotografia da fachada do Instituto Benjamin Constant.....	46
Figura 6	Fotografia da fachada do *Institut National des Jeunes Aveugles*.....	46
Figura 7	Capa da primeira RBC (BRASIL, 1942) e da edição nº 552 (BRASIL, 2019).....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Termos relacionados à pessoa com deficiência visual presentes em políticas públicas..... 58

Quadro 2 Revistas RBC, publicadas de 2005 a 2007, utilizadas na análise..... 63

Quadro 3 Síntese: período 2005 a 2007..... 77

Quadro 4 Revistas RBC, publicadas de 2008 a 2014, utilizadas na análise..... 78

Quadro 5 Conteúdos jornalísticos que abordam o preconceito contra alunos com deficiência visual matriculados na rede regular de ensino..... 111

Quadro 6 Correlação entre sentenças discursivas e matérias jornalísticas..... 113

Quadro 7 Síntese: período 2008 a 2014..... 118

Quadro 8 Revistas RBC, publicadas de 2015 a 2017, utilizadas na análise..... 119

Quadro 9 Síntese: período 2015 a 2017..... 130

LISTA DE ABREVIAÇÕES

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AD	Análise do discurso
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal/1988
CPII	Colégio Pedro II
FD	Formação discursiva
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FI	Formação ideológica
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INJA	*Institut National des Jeunes Aveugles*
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização Mundial das Nações Unidas
ONCE	Organização Nacional de Cegos de Espanha
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RBC	Revista Brasileira para Cegos
SD	Sequência discursiva
SECADI	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SERPRO	Serviço Federal de Processamento de Dados
ULAC	União Latino-Americana de Cegos

SUMÁRIO

	PRÓLOGO	
1	INTRODUÇÃO	16
2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL	25
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS: O QUE SÃO E PARA QUE SERVEM?.....	25
2.2	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES.....	28
2.3	A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL	30
3	A CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIA SOBRE A DEFESA DO MODELO DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA NO DISCURSO DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT	45
3.1	A MEMÓRIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL	45
4	ANÁLISE DO DISCURSO DA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA EM EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO BRASIL SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	54
4.1	A ESCOLHA DA REVISTA BRASILEIRA PARA CEGOS COMO CORPUS DISCURSIVO	54
4.2	ANÁLISE DO DISCURSO DE VERTENTE FRANCESA	56
4.3	ANÁLISE DOS EXEMPLARES DA REVISTA BRASILEIRA PARA CEGOS.....	62
4.3.1	PRIMEIRO PERÍODO (2005 A 2007).....	63
4.3.2	SEGUNDO PERÍODO (2008 A 2014).....	77
4.3.3	TERCEIRO PERÍODO (2015 A 2017).....	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS.....	138

PRÓLOGO

A presente pesquisa se debruçou sobre os embates entre dois modelos educacionais da pessoa com deficiência visual, que são a educação especializada e a educação inclusiva. Esse tema não é inédito no meio acadêmico, nem entre os profissionais que atuam na área. Mas a fonte do discurso que foi apresentada neste trabalho o é. Apresentou-se aqui, como *corpus*, a Revista Brasileira para Cegos, uma publicação impressa e distribuída em braille, sistema de leitura e escrita para pessoas cegas, produzida pelo Instituto Benjamin Constant, instituição pioneira na América Latina na educação de pessoas com deficiência visual.

O recorte temporal dessa disputa correspondeu aos primeiros anos de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (Brasil, 2008b), doravante PNEEPEI. Essa política é emblemática, pois representa a base para um conjunto de novas políticas que mudaram o direcionamento governamental relacionado à educação de pessoas com deficiência, do modelo de escola especializada para a inclusiva. O foco mudou, mas instituições como o IBC continuam existindo e exercendo o seu papel. Elas não estão mais no centro das políticas públicas sobre o tema. Não são consideradas inclusivas na acepção teórica da palavra. Mas, paradoxalmente, fazem parte do processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência visual. Entre as ações desenvolvidas pelo IBC atualmente, encontram-se a produção e a distribuição, para as instituições públicas de todo o país, de impressos em braille, em formato ampliado digitalizado (para pessoas com baixa visão), e em relevo (grafotáteis), bem como a realização de cursos de capacitação (extensão, pós-graduação e mestrado), na temática da deficiência visual, para profissionais da educação inclusiva que trabalhem com alunos com deficiência visual (Brasil, 2025).

Já o campo de embates se referiu à reação promovida pelo Instituto Benjamin Constant (IBC) em relação à PNEEPEI (Brasil, 2008b). A recepção à nova política não foi pacífica, pois ocasionou uma mudança de rumos em relação à mais de um século de educação especializada, na qual o IBC teve protagonismo nas ações governamentais desenvolvidas. Mais do que uma mudança de plano de ação, representou a possibilidade real de fechamento da instituição, por não se coadunar com a nova política pública. Como materialidade discursiva desse momento, a Revista Brasileira para Cegos foi escolhida, por ser uma publicação da instituição, concebida por pessoas que atuam no IBC. Os

registros presentes em suas páginas permitem ao leitor reconstruir a memória dessas importantes transformações na forma de pensar a educação para esse público.

A motivação para a pesquisa derivou da minha trajetória no Instituto Benjamin Constant. Atuo no IBC, desde 2004, como servidor técnico-administrativo em educação. Ao longo da minha trajetória profissional, passei pelo setor responsável pelos cursos, pela produção de livros falados, pela imprensa braille e atualmente, pela gestão de pessoas. Na minha carreira na instituição, que foi, em grande parte, na área finalística, pude vivenciar a educação especializada do IBC, por meio da produção de materiais para atender ao público com deficiência visual, tais como os audiolivros e livros/revistas em braille. E, na qualidade de profissional da instituição, testemunhei a implementação de algumas políticas públicas de educação para pessoas com deficiência visual, em especial a PNEEPEI (Brasil, 2008b), sentindo "na pele" a tensão e os efeitos dos rumores sobre o encerramento das atividades do IBC na época. Ser da instituição e fazer parte da memória discursiva sobre a implementação de políticas públicas sobre o tema, me encorajaram a desenvolver este estudo.

Ademais, durante a pesquisa realizada no mestrado em memória social, de 2018 a 2020, na qual buscava compreender a existência de dois discursos em prol das pessoas com deficiência, na já citada Revista Brasileira para Cegos, um deles promovendo o empoderamento da pessoa cega; e o outro, institucional, de defesa da instituição IBC como centro de referência nas questões da deficiência visual, incidentalmente me deparei com uma outra questão, já velha conhecida minha, e amplamente discutida nos corredores com os meus colegas de instituto, que era a defesa do modelo de educação especializada do IBC, diante da então nova política vinda do Ministério da Educação, que era a PNEEPEI (Brasil, 2008b).

Foi a partir daí que as memórias desse período se acenderam. Não pensei duas vezes, tinha que falar desse momento. Até porque a questão da educação especializada do IBC, em meio à educação inclusiva, está longe de ser algo resolvido nos dias de hoje. É uma obra inacabada, materialismo histórico em pleno funcionamento. Há muitos pontos de interrogação aí. E esta pesquisa se propõe a acrescentar mais alguns.

Essa questão precisava também ser apresentada pela ótica da transdisciplinaridade, proporcionada pelo programa de memória social. Para navegar por esse tema, mesclaram-se elementos do Direito (minha formação de graduação), históricos, educacionais e de análise do discurso. Neste último elemento, fundamental ao desenvolvimento da tese, a inscrição na linha de pesquisa em memória e linguagem

permitiu a utilização da AD francesa, ferramenta que permitiu observar as marcas discursivas do *corpus* do ponto de vista da resistência pela manutenção do IBC, com a sua tradição secular e o seu método de ensino especializado, frente a mudança na política pública para a educação inclusiva.

Como contribuição para o campo de pesquisas na área da educação de pessoas com deficiência, espera-se que esta tese colabore para o debate acerca das políticas públicas sobre o tema, para além de um enfoque teórico que privilegie um ou outro caminho. Deseja-se o melhor desenvolvimento humano para o público com deficiência visual, seja qual for o modelo de escola escolhido pelo aluno. As políticas públicas, ainda mais na seara da deficiência, devem se pautar pela equidade, observando as especificidades do caso concreto, pois política boa é aquela que melhor atende às necessidades dos seus destinatários.

1 INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência[1] visual foram acolhidas pela sociedade, ao longo dos séculos, de diversas maneiras. Partindo de sociedades como a Grega e a Romana da antiguidade, onde não havia nenhum cuidado especial, até o assistencialismo proporcionado pela Igreja na Idade Média, experimentaram um longo caminho para a conquista de direitos vivenciada nos dias atuais. É um processo gradativo, ainda em construção, que pouco a pouco as reconhece como sujeitos ativos, plenamente capazes de oferecer sua contribuição ao corpo social.

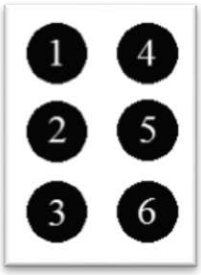
Para que o desenvolvimento desse público ocorra de fato, é preciso que a sociedade, e o aparelho estatal que a regula, promovam políticas públicas, nas quais são reconhecidos um conjunto de direitos atinentes a essa coletividade. E para o exercício desses direitos, é necessária a criação de um conjunto de ferramentas colocadas à disposição das pessoas com deficiência visual (eliminação de barreiras físicas e atitudinais) que proporcionem caminho livre para a educação, o trabalho e a saúde, dentre outros requisitos fundamentais para o seu crescimento enquanto cidadãos plenos.

No campo educacional, no Brasil, a trajetória das políticas públicas para as pessoas com deficiência visual tem como marco inicial o século XIX, com a criação, no segundo reinado (1840-1889), do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant, pelo Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854 (Brasil, 1854). O IBC foi inspirado no *Institut National des Jeunes Aveugles*[2], instituição francesa pioneira na educação de pessoas com deficiência visual, fundada em 1784. Nela estudou o jovem Louis Braille, inventor do Sistema Braille, que é um conjunto de 6 pontos em relevo, cujas 63 combinações permitem a leitura e escrita da pessoa cega com autonomia (Brasil, 2007).

Figura 1- Cela braille

[1] Ao longo do presente trabalho, ao nos referirmos às pessoas cegas, com baixa visão ou deficiência visual associada a outras deficiências, utilizamos as nomenclaturas "pessoa com deficiência", "pessoa com deficiência visual" ou pessoa (especificação da deficiência), por exemplo, "pessoa cega", "pessoa com baixa visão", em consonância com a legislação vigente, em especial A Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015). Ao longo do trabalho, ao apresentarmos políticas públicas anteriores, mantivemos a nomenclatura da época.

[2] Instituto Nacional dos Jovens Cegos (tradução do autor)



Fonte: Benjamin Constant, 2019, p. 30.

Descrição: Em fundo branco, representação da cela braille, com seis círculos pretos, numerados de 1 a 6, dispostos em duas colunas. A primeira coluna contém os três primeiros círculos (números 1 a 3). E a segunda, os três últimos (números 4 a 6).

Figura 2- Representação do alfabeto na escrita convencional e em braille



Fonte: Grafia Braille para a Língua Portuguesa, 2018, p. 23.

Descrição: Em fundo branco, representação do alfabeto na escrita convencional em letras pretas e, abaixo de cada letra convencional, em braille negro, representação de cada letra no alfabeto braille.

Mais tarde, com a proclamação da república, em 1889, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos passou a se chamar Instituto dos Meninos Cegos, pelo Decreto 09, de 21 de novembro de 1889. Em seguida, tornou-se Instituto Nacional dos Cegos, pelo Decreto nº 193, de 30 de janeiro de 1890. Por fim, Instituto Benjamin Constant, pelo Decreto 1320, de 24 janeiro de 1891, em homenagem ao professor de matemática e de ciências naturais, terceiro Diretor da instituição, Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891) (Brasil, 2019).

Figura 3 – Fotografia da fachada do Instituto Benjamin Constant



Fonte: Site do Ministério da Educação[3]

Descrição: Fotografia da fachada do Instituto Benjamin Constant, com céu azul, mostrando o pórtico de entrada, com duas colunas, que se assemelham ao estilo romano, e uma escadaria que dá acesso à entrada principal da instituição. À esquerda, na continuação do prédio, que possui cor predominante amarela, há várias janelas grandes de madeira. E no jardim, à frente, há palmeiras e uma grade de metal cercando a edificação.

O IBC inaugurou um modelo de educação da pessoa com deficiência visual em território nacional, o da escola especializada. Segundo a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), a escola especializada é a instituição de ensino que se destina ao atendimento psicopedagógico aos alunos com deficiências, utilizando currículos adaptados e profissionais que possuam formação específica para uma determinada deficiência, contando para isso com metodologias, materiais e tecnologias específicas. Na escola especializada, os alunos lá matriculados estão em convívio com outros alunos que tenham deficiências semelhantes. No caso da deficiência visual, estudam juntos os alunos cegos, com baixa visão e deficiência visual associada a outras deficiências. Seguindo o modelo do IBC, outras escolas especializadas para esse público foram criadas, como o Instituto de Cegos Padre Chico (1928) e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (1946), atual Fundação Dorina Nowill Para Cegos (Mazzotta, 2021).

Durante décadas, o modelo de escola especializada foi amplamente empregado na educação de pessoas com deficiência visual no Brasil. Foi o modelo padrão para a elaboração das políticas públicas sobre o tema até o final dos anos 80 do século XX. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) reflete o início da mudança de paradigma, ao afirmar, no art. 208, inciso III, que a educação especial se dará, preferencialmente, na rede regular de ensino. Na legislação infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, confirma esse posicionamento (Brasil, 1996). Os referidos documentos legais estão alinhados

[3] Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/instituto-benjamin-constant-completa-168-anos. Acesso em: 14 jul. 2025.

com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), elaborada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994. Esse documento é um marco na educação especial na perspectiva inclusiva. Segundo o tratado de Salamanca:

> Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade (Brasil, 1994, n.p.).

Após o referido tratado, na década seguinte, a modificação nos rumos da política de educação especial se aprofundou, com deslocamento do eixo do ensino de pessoas com deficiência visual, da escola especializada para a escola regular. A edição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (Brasil, 2008b), mostra, já no título, que o foco será a inclusão da pessoa com deficiência. Essa política é a que permanece em vigor até os dias atuais.[4]

Enquanto que no modelo especializado a pessoa com deficiência tem acesso à educação e aos serviços necessários ao seu desenvolvimento em uma instituição específica para cada deficiência, como o IBC, que é especializado na deficiência visual, na perspectiva inclusiva da PNEEPEI (Brasil, 2008b), a pessoa com deficiência está inserida no contexto da escola regular, frequentando os mesmos espaços dos alunos sem deficiência. A escola, nesse modelo de educação, precisa prover meios para o desenvolvimento de alunos com diversas deficiências (visual, auditiva, intelectual, dentre outras) em conjunto com os demais alunos.

Após a entrada em vigor da política, instalou-se um clima de incerteza com relação ao futuro das instituições especializadas de ensino. A PNEEPEI (Brasil, 2008b) citou as duas principais instituições públicas do gênero, que são o IBC e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, instituição fundada também no período imperial, em 1857. Entretanto, as consideram como exclusivas, pois seu modelo educacional está pautado em critérios de separação do aluno com deficiência dos demais alunos:

> A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados

[4] Em 2020, houve a edição do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020), que estabelecia uma nova política de educação especial, intitulada "Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida". O documento foi amplamente criticado por instituições e especialistas em educação, por ser considerado um retrocesso ao modelo de educação inclusiva. A política foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e, posteriormente, revogada em 2023.

> nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (Brasil, 2008b, on-line).

O temor com relação ao fechamento das instituições especializadas se concretizou três anos mais tarde, em 2011. Havia rumores de que a então diretoria da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação, havia decidido pelo fechamento das duas instituições até o início de 2012 (Jornal Extra, 2011). O fato provocou protestos de profissionais de educação, responsáveis, alunos do IBC e da sociedade em geral:

Figura 4- Fotografia de manifestação em frente ao Instituto Benjamin Constant contra o fechamento do IBC e do INES.



Fonte: Site do Instituto Benjamin Constant (Projeto Memória IBC). Acesso em: 04 set. 2023.
Descrição: Duas fotografias, dispostas horizontalmente, unidas uma sobre a outra, como uma única fotografia. Na primeira, na calçada à esquerda, há um grupo de manifestantes e, em destaque, dois manifestantes segurando uma faixa com os dizeres, em caixa alta: "O BRASIL É NOSSO E O INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT TAMBÉM!". Na segunda, um grupo de manifestantes, aglomerados, segurando faixas. Em uma delas, consegue-se ler, em caixa alta: "NÃO AO FECHAMENTO DO INES – FORA MARTINHA CLARETE", em alusão à então Secretária do MEC/SECADI.

Após ampla repercussão pública do acontecimento, os representantes do MEC desmentiram a decisão, informando que o IBC e o INES continuariam suas atividades normalmente. Mesmo assim, durante algum tempo, o discurso do Instituto Benjamin Constant, como instituição pioneira na educação de pessoas com deficiência visual, foi permeado pela resistência, ladeado pelo temor de um possível fechamento da instituição, visto que, diante das novas políticas, havia – e ainda há – dúvidas sobre qual é a posição do IBC na qualidade de

instituição especializada, em meio ao cenário da educação especial na perspectiva inclusiva, propugnado pela PNEEPEI (Brasil, 2008b).

Segundo Gondar (2016), o conceito de memória social é ético e político. Ao tratar do tema da educação de pessoas com deficiência visual, analisado sob determinado prisma, como o das políticas públicas inclusivas, o investigador será levado a determinadas conclusões. Entretanto, se observarmos também um grupo de alunos com deficiência visual matriculados em uma escola especializada, como o IBC, que conseguiram prosseguir nos seus estudos e ter sucesso profissional, as conclusões podem ser divergentes.

As políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência visual no Brasil tiveram uma trajetória longa e desafiadora. Desde o século XIX observaram-se ações e práticas para garantir que esse público tivesse acesso à educação e ao conhecimento. Essas ações, em princípio e durante a quase totalidade do século XX, trilharam o caminho das escolas especializadas. No entanto, no final do século passado e primeira década do século XXI, se direcionaram para o modelo da educação inclusiva, de convivência dos alunos com as mais diversas deficiências juntamente com alunos sem deficiência. Esse novo modelo educacional entrou em choque com a prática educativa especializada empregada pelo IBC.

É sobre esse momento cronológico que o presente trabalho se inscreveu. **A proposta da pesquisa visou perceber como os discursos da primeira instituição especializada em educação de pessoas com deficiência visual do Brasil, frente ao estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), concretizaram uma construção de memória sobre embates realizados em defesa do modelo de educação especializada implementada desde o século XIX.**

O problema de pesquisa reside sobre a indefinição acerca do lugar, nas políticas de educação inclusiva, no qual se encaixe o IBC, enquanto escola especializada, visto que continua atuando, com grande importância no cenário nacional da educação de pessoas com deficiência visual, sem o protagonismo de outrora nas diretrizes estatais.

Como objetivo geral, pretendeu-se compreender como os discursos da primeira instituição especializada em educação de pessoas com deficiência visual constroem memórias de resistência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

Para que o objetivo geral fosse concretizado, desenvolveram-se os seguintes objetivos específicos:

a) **apresentar os marcos históricos acerca do acolhimento das pessoas com deficiência nas primeiras sociedades;**

b) **levantar as principais políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência visual desde o Brasil-colônia;**
c) **caracterizar a construção de memória acerca da defesa do modelo de educação especializada do Instituto Benjamin Constant;**
d) **analisar o discurso produzido pelo Instituto Benjamin Constant em reação à implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008b).**

Com relação ao objetivo específico da alínea "d", as análises foram realizadas na produção discursiva da Revista Brasileira para Cegos, em exemplares publicados de 2005 a 2017.

A RBC é uma publicação trimestral em braille para pessoas cegas, produzida e distribuída nacional e internacionalmente, pelo Instituto Benjamin Constant, desde 1942, atualmente com tiragem de cerca de 3800 exemplares. O periódico é confeccionado por meio de uma seleção de matérias, publicadas em jornais, revistas, da internet ou autorais, realizada por uma comissão editorial, composta por servidores do IBC, cegos e videntes[5], (uma pessoa cega, uma pessoa com baixa visão e três videntes). (Brasil, 2021).

Em uma observação preliminar de exemplares da Revista Brasileira para Cegos, publicados após 2008, perceberam-se os ecos do assunto preponderante naquele momento, que era justamente a implantação da PNEEPEI (Brasil, 2008b) e seus efeitos sobre o IBC. Pela longa trajetória da publicação e sua representatividade para o público deficiente visual e para o IBC, entendeu-se que o discurso da Revista Brasileira para Cegos constituiu importante *corpus*, campo de pesquisa para a análise do discurso do IBC sobre a política pública implementada em 2008 e suas implicações.

Em pesquisa no portal da CAPES, foram localizadas muitas pesquisas sobre a temática da educação especializada X educação inclusiva. Entretanto, nenhuma se relaciona com a Revista Brasileira para Cegos como um corpus discursivo, capaz de trazer relevantes informações sobre esse contexto de mudanças no cenário da educação de pessoas com deficiência visual.[6]

A metodologia de análise do *corpus* compreendeu a identificação de três períodos do discurso da RBC. A primeira fase analisou as RBC produzidas de 2005 a 2007. Nesse período, observou-se um discurso em exaltação ao IBC enquanto instituição

[5] Termo comumente associado à pessoa que não possui deficiência visual.
[6] Pesquisa realizada no portal de teses e dissertações da CAPES, com a busca "Revista Brasileira para Cegos", sem resultado. Disponível em:: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 29 mar. 2024.

centralizadora da política de educação de pessoas com deficiência visual. Nesse período, o IBC é sólido e está em franco crescimento. Na segunda fase, analisaram-se as revistas produzidas de 2008 a 2014. Esse período correspondeu aos anos iniciais de implantação da PNEEPEI (Brasil, 2008b). Mostrou um IBC com a sua continuidade ameaçada, e o discurso de sua revista em defesa da instituição e da educação especializada. Na terceira fase, que analisou as RBC de 2015 a 2017, observou-se um exaurimento do discurso crítico em relação à educação inclusiva. Nele se percebeu a retomada do discurso do IBC enquanto instituição forte, inabalada. No entanto, observou-se também que, embora esse período não tenha abordado diretamente a discussão acerca da escola especializada e escola inclusiva, apresenta marcas discursivas do período anterior.

O exame do *corpus* foi realizado com a Análise do Discurso de vertente francesa, de Michel Pêcheux. A escolha da ferramenta se justificou uma vez que Pêcheux (1995) considera a formação do discurso como fruto das lutas sociais, ou seja, cunhado a partir do processo de oposição entre classes antagônicas. Sendo assim, leva em consideração o materialismo histórico na concepção daquilo que é dito. Dessa maneira, a ferramenta da AD francesa foi indispensável na investigação do discurso de resistência do IBC acerca da política pública de 2008, pois havia um embate, uma luta social entre posições antagônicas (educação especial X educação inclusiva), cujo materialismo histórico está construindo o futuro da educação de pessoas com deficiência visual.

Para Pêcheux (1995), o sujeito não é livre naquilo que diz. Carrega consigo um interdiscurso contendo os embates do passado. Ao construir o discurso, traz à tona, sem que perceba, o processo histórico que o fez ser sujeito daquela atividade discursiva. Segundo Oliveira e Orrico (2011, p. 80), ele se encontra "[...] necessariamente enredado nas teias das formações ideológicas e discursivas [...]". Portanto, o sujeito está limitado pelas ideologias a um conjunto de palavras, expressões, frases, que acredita ser o legítimo emissor, mas que na verdade já foram pronunciadas e são reformuladas pelo sujeito num processo de repetição semântica. E é nesse conjunto de palavras, expressões e frases que se pretendeu ver a memória discursiva do processo inicial de implantação da política de educação inclusiva de 2008.

O trabalho foi estruturado em cinco capítulos, incluindo a introdução. O segundo capítulo foi dedicado à trajetória das políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência visual no Brasil. Objetivou efetuar um levantamento dos marcos históricos acerca do tratamento dado às pessoas com deficiência visual e das principais políticas aplicáveis ao tema, em âmbito nacional. Esse trabalho foi essencial para o estudo, posto que as sociedades experimentaram transformações no campo político e social, com consequências sobre a

educação de pessoas com deficiência visual. A própria denominação dispensada às pessoas cegas, com baixa visão ou com deficiência visual associada a outras deficiências, atualmente "pessoa com deficiência visual" sofreu modificações em função das políticas públicas adotadas em distintos períodos históricos. Ela reflete a forma como a sociedade via/vê as pessoas com deficiência.

No terceiro capítulo, dedicado à construção de memória sobre a defesa do modelo de educação especializada no discurso do Instituto Benjamin Constant, pretendeu-se caracterizar, teoricamente, a memória discursiva do modelo de educação especializada do IBC. Visou a sistematização de marcos teóricos sobre memória e sua construção social por intermédio da produção discursiva.

O quarto capítulo versou sobre a análise do discurso da primeira instituição especializada em educação de pessoas com deficiência visual do Brasil sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b). Objetivou analisar, na perspectiva pecheutiana, a produção discursiva da Revista Brasileira para Cegos nos marcos da implementação da referida política pública.

O quinto capítulo se dedicou às considerações finais.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL

Este capítulo será dedicado ao estudo das políticas públicas destinadas à educação de pessoas com deficiência em território nacional. No curso da história, as diferentes sociedades olharam para o deficiente de maneiras distintas. Nem sempre o tratamento dispensado foi amigável. Nem sempre a pessoa com deficiência teve suas capacidades reconhecidas. Religião, ciência e misticismo se revezaram na busca por explicações e procedimentos para o cuidado e educação desse público (Silva, 1987). O tratamento dispensado às pessoas com deficiência acompanhou a evolução da sociedade, em especial pelo desenvolvimento da medicina e da educação. Segundo Herculano *et al*. (2010), a visão sobre a deficiência é social e historicamente construída. Espera-se que, ao traçar o caminho das políticas públicas sobre o tema, seja possível entender melhor o momento investigado no presente estudo, de choque entre a educação especializada e a educação inclusiva.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: O QUE SÃO E PARA QUE SERVEM?

As políticas públicas são fundamentais para o desenvolvimento da sociedade. É por meio delas que nossos direitos e garantias são respeitados e ações são desenvolvidas. Na área da deficiência visual, são as políticas públicas que asseguram os direitos desse público, presentes na constituição e nas leis.

Segundo Danilo (2023) *apud* Dye (1972), as políticas públicas se conceituam como aquilo que o governo decide ou não fazer, como projetos, programas, legislação, dentre ouras ações. Ainda segundo Danilo (2023) *apud* Jenkins (1978), as políticas públicas compreendem "um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou grupo de atores políticos, e que dizem respeito à seleção de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los".

As políticas públicas imprimem efetividade aos direitos das pessoas com deficiência. Em primeiro lugar, é necessário que o Estado, ente que personifica a vontade da sociedade, edite um conjunto de limitações ao poder do próprio Estado e aos particulares, de modo a garantir que possam ter direitos básicos, como a vida, a educação, ao emprego, acessibilidade, dentre outros. Essas políticas possuem efeito regulatório, se materializando na forma de legislação (O que [...], 2020). São exemplos a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Na CF/1988, encontra-se no art. 7º, que trata dos direitos

dos trabalhadores urbanos e rurais, o inciso XXXI, que trata da "proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência". Na LBI (BRASIL, 2015), a proteção ao trabalho da pessoa com deficiência também está presente, em dispositivos como o art. 34 § 2º "A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor".

Em segundo lugar, a partir da estipulação dos direitos e deveres pelo Estado, é necessário um conjunto de medidas a serem implementadas para que, efetivamente, haja a distribuição/redistribuição dos bens e serviços prestados pelos entes públicos. Nesse sentido, Estado e sociedade se unem para debater e produzir políticas públicas distributivas ou redistributivas (O que [...], 2020).

As políticas públicas relacionadas às pessoas com deficiência, dentre elas, a PNEEPEI (Brasil, 2008b), propõem uma metodologia de trabalho, com objetivos e metas a serem alcançados para a efetivação de direitos. Na PNEEPEI (Brasil, 2008b), o objetivo principal é a mudança de paradigma da educação especializada para a educação inclusiva. Em outras palavras, promoverá uma redistribuição dos recursos educacionais para uma outra forma de conceber a educação de pessoas com deficiência, que é a matrícula da totalidade de alunos na rede regular de ensino. Segundo a política, as ações e objetivos traçados visam garantir o direito à educação a esse público, superando a "lógica da exclusão".

> Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (Brasil, 2008b, n.p.).

Segundo Calmon (2012), o início da construção de uma política pública se refere à definição do problema. Na temática da educação de pessoas com deficiência, uma das questões é como garantir que esse direito básico seja acessível a todos os estudantes. Observando os números da educação, divulgados pelo IBGE (2022), a taxa de analfabetismo das pessoas com deficiência foi de 19,5%, contra 4,5% do restante da população. Pelos dados apresentados, que apresentam forte desigualdade nas taxas de alfabetização, é necessário que o Estado intervenha, com políticas públicas visando reverter esse quadro. A PNEEPEI (Brasil, 2008b), assim como outras políticas antecessoras, visa ampliar o acesso das pessoas com deficiência à educação.

Ademais, apresenta um conjunto de ações para que o aluno se mantenha na escola e possa ter aproveitamento em seus estudos.

Para a elaboração de uma política pública é necessária a participação social. Nas políticas relacionadas às pessoas com deficiência, a opinião daqueles que serão o público-alvo dessas diretrizes é fundamental, incluindo-se as pessoas físicas e jurídicas, como as associações e instituições de ensino como os seculares IBC e INES. Nesse sentido, podem ser realizadas consultas públicas para a avaliação de minutas de políticas ou de ideias para a sua elaboração. Numa sociedade democrática, a participação de todos nessas formulações contribui para a construção de documentos que representam os interesses da população. Conforme se observará mais à frente, a elaboração da PNEEPEI (Brasil, 2008b) não foi antecedida por uma consulta pública.

A política pública também pode envolver todos os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), nas três esferas de poder (Executivo, legislativo e judiciário). Na elaboração de políticas de educação, a participação de Estados e Municípios é importante, pois de acordo com a LDB, a responsabilidade é compartilhada entre os entes federativos. Enquanto os Estados promovem majoritariamente o ensino médio, os Municípios se encarregam prioritariamente da educação infantil e do ensino fundamental. Dessa forma, quaisquer políticas públicas de cunho educacional, dentre as quais destacam-se as ligadas às pessoas com deficiência, precisam observar o diálogo entre os entes federativos na sua elaboração.

Numa relação entre os poderes constituintes da república, uma política pública almejada pelo Poder Executivo, deve estar alinhada com a legislação vigente, elaborada pelo Poder Legislativo. Dessa maneira, poderá sofrer controle de legalidade pelo Poder Judiciário (Sordi, 2024). Por esse motivo, as políticas públicas relativas à educação de pessoas com deficiência devem observar o que já está estabelecido na Constituição Federal e no conjunto de leis, como a Lei Brasileira de Inclusão e Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Além disso, pela temática dos direitos das pessoas com deficiência versar sobre exercício de direitos humanos, também deverá observar os tratados internacionais em que o Brasil figure como signatário, dentre os quais se destacam a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009).

Feita a apresentação conceitual do que são as políticas públicas, passou-se, no próximo subitem, a traçar um histórico de como as sociedades e nações tratavam das pessoas com deficiência, desde a Roma e Grécia antigas, até chegar nas primeiras iniciativas educacionais direcionadas para esse público em âmbito nacional. O resgate histórico foi necessário para se

compreender o estágio atual de políticas e diretrizes relacionadas às pessoas com deficiência visual.

2.2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES

Nas primeiras civilizações ocidentais, que influenciaram as atuais em aspectos como política, artes, filosofia e direito, as pessoas com deficiência não tinham boa aceitação. Não havia por parte desses agrupamentos humanos interesse no seu desenvolvimento. Pelo contrário, eram vistos como um problema a ser resolvido com abandono e violência.

Na Roma Antiga, que é uma sociedade considerada como berço da civilização moderna, as pessoas com deficiência encontravam um destino cruel. Segundo Herculano *et al*. (2010), a lei romana previa a possibilidade de morte da criança com deficiência ao nascer. Muitas, que não eram mortas, acabavam abandonadas em cestos às margens do rio Tibre. Quando sobreviviam, viravam pedintes tempos mais tarde, sobrevivendo de esmolas.

Na Grécia Antiga, que também influenciou as sociedades atuais, havia o costume de fazer uma festa com o nascimento da criança. Nessa comemoração, o pai erguia o recém-nascido nos braços para que os convidados contemplassem o novo membro da família. Quando a festa não acontecia, sabia-se que algum problema ocorrera. O pai então tinha a incumbência de promover o extermínio do próprio filho (Silva, 1987).

Em Esparta, *polis* grega com disciplina militarizada, retratada inclusive pelo cinema como uma nação de guerreiros, a criança com deficiência não tinha destino diferente daquele que ocorria nas demais cidades gregas. Nessa sociedade, o recém-nascido era levado para um grupo de anciãos. Caso não tivesse deficiência, era devolvida para os pais até completar sete anos. Aí era retirada do convívio para se tornar guerreiro. Caso apresentasse alguma deficiência ou fosse franzina, era levada pelos anciãos para um lugar chamado *Apothetai* (depósito), que na prática era um abismo de onde as crianças eram lançadas (Silva, 1987).

Avançando no tempo, com a queda do império romano do ocidente e o ingresso da civilização na Idade Média (século V ao XV), período marcado pelo domínio da Igreja Católica sobre os discursos da sociedade, o olhar sobre a deficiência sofreu forte influência religiosa. Nesse período, a deficiência era considerada um castigo divino, aplicado a alguns seres humanos, que eram vistos como pecadores. Foi nessa época também, no século XIII, no período dos tribunais de inquisição, que os deficientes, principalmente mentais, eram tidos como endemoniados e, muitas vezes, condenados a serem queimados na fogueira (Herculano *et al*., 2010).

Entretanto, a sociedade medieval também apresentou avanços em relação aos romanos e gregos, pois a caridade, que marca a religiosidade, fez surgir na Igreja um movimento de acolhimento aos necessitados, entre eles as pessoas com deficiência, que recebiam alimentação e abrigo nas igrejas e mosteiros. Foi uma época marcada por comportamentos sociais contraditórios, mesclando abandono e assistencialismo. Ora a pessoa com deficiência era um filho de Deus, devendo ser mantido vivo e cuidado, mas segregado da sociedade, ora podia ser morto, como no caso da inquisição (Herculano *et al*., 2010).

O assistencialismo, marcado pelo cuidado para com a pessoa com deficiência em situação de vulnerabilidade perdura até hoje, por meio de instituições filantrópicas, mantidas pela sociedade ou pela igreja. Um exemplo, em território nacional, é o Sodalício da Sacra Família, instituição criada em 1929 para o acolhimento de mulheres com deficiência visual. Fundada pela ex-aluna e ex-professora do Instituto Benjamin Constant Maria Cavalcanti de Almeida, o Sodalício foi idealizado para acolher ex-alunas cegas do IBC, que após concluírem seus estudos não conseguiram colocação no mercado de trabalho. A instituição é administrada, desde 1955, pela congregação das irmãs de Nossa Senhora da Glória (Quem somos, [20--?]).

Com o Renascimento, no século XVI, marcado pela presença da ciência e pela diminuição da influência da Igreja sobre a gestão do conhecimento, se inaugurou a abordagem da deficiência como uma questão médica. Para os médicos Paracelsus e Cardano, a deficiência mental era um problema hereditário ou congênito, que não poderia ser curada ou receber educação. A importância da posição dos dois médicos está em trazer, pela primeira vez, a problemática da deficiência do âmbito teológico para o científico. A obra "Sobre as Doenças que Privam os Homens da Razão", escrita em 1526 por Paracelsus, é considerada a primeira a traçar estudos sobre o tema do ponto de vista médico-científico, pois até então a deficiência era vista somente como uma questão religiosa/teológica. Seguindo a linha médica, Thomas Willis (1650) foi o pioneiro na descrição da anatomia cerebral, afirmando que as deficiências são fruto de alterações no cérebro (Herculano *et al*., 2010).

Importante notar que o início dos estudos com base científica sobre a deficiência teve grande influência da área médica até o início do século XX. No Brasil, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o primeiro diretor foi o médico da corte imperial, Xavier Sigaud (Brasil, 2007). Nos primórdios da educação especial, prevalecia o modelo médico-pedagógico, direcionado para a cura ou o tratamento das deficiências em paralelo com a educação (Sigolo *et al*., 2010). O modelo educacional adotado no IBC será abordado no item seguinte.

Pelo que foi apresentado, percebe-se que, ao longo dos tempos, a forma de tratar as questões da pessoa com deficiência foi diferenciada. Variou em função do contexto histórico, social e dos interesses predominantes. Segundo Silva (1987), na Roma e Grécia Antigas, existia um modelo de sociedade com foco na perfeição humana, retratado nas obras artísticas da época. Outrossim, havia uma valorização da força física dos guerreiros, conquistadores. O contexto histórico e social excluía quem tinha alguma deficiência.

Algo similar ocorreu na Idade Média, mas por outros motivos, tendo em vista que a concepção religiosa arraigada na sociedade via a deficiência ora como demoníaca, pecaminosa, castigo impingido por Deus a alguns seres humanos, a serem perseguidos pela Santa Inquisição; ora como inspiradora de cuidados, de assistência, pois para a Igreja todos são filhos de Deus. Essa forma de agir contraditória derivou dos discursos propagados pela sociedade, naquela época, bem como do contexto histórico-social.

Com o avanço da ciência, da medicina e o declínio das concepções místicas/religiosas, uma nova era se inaugurou, a do tratamento das deficiências. Há aí um olhar para a deficiência. Mas não para a pessoa com deficiência. Essa visão se dará mais próxima dos dias atuais. Essa é a era que estamos vivendo na atualidade, de eliminação das barreiras que impedem a pessoa com deficiência aceder ao pleno desenvolvimento.

Todos esses momentos históricos convergem para uma construção de memória, na qual se baseiam as políticas públicas atuais, que buscam rechaçar os erros do passado, garantindo os direitos conquistados, por esse público, ao longo dos séculos. No Brasil, as políticas públicas trilharam um longo caminho, desde a era colonial, com momentos marcantes para as pessoas com deficiência visual, como a criação do primeiro educandário, ainda no século XIX, e as políticas de educação inclusiva, no momento atual.

A seguir, tratar-se-á da trajetória da educação de pessoas com deficiência em território nacional, pela via das políticas públicas.

2.3 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL

Segundo a visão mais aceita da historiografia, o Brasil foi uma colônia portuguesa de exploração. Como tal, não havia interesse da metrópole no desenvolvimento do sistema de ensino colonial. O interesse residia na exploração de bens in natura e na produção de monoculturas, geradores de divisas para Portugal. Nesse período, não era permitida a criação de universidades e os colonos, mais abastados, que quisessem aprofundar seus estudos,

precisavam se dirigir às universidades europeias. Nessa época, a iniciativa de ensino básico dos colonos era da igreja, notadamente dos Jesuítas (Camargos, 2018 *apud* Saviani, 2010).

No período colonial, são escassos os registros de ações voltadas ao ensino das pessoas com deficiência. Jannuzzi (2017), afirma que entre os poucos registros, destaca-se a Irmandade de Santa Ana, surgida para cuidar de órfãos e crianças abandonadas. Também aparece a ação das Santas Casas de Misericórdia, que seguindo a tradição portuguesa, atendiam a pessoas pobres e doentes. Ainda segundo a autora, pode-se supor que entre os atendidos por essas instituições se encontravam pessoas com deficiência.

Foi somente após a Independência, em 1822, que há maiores iniciativas para com esse público. A Constituição Imperial (Brasil, 1824), primeira do Brasil, em seu art. 179, inciso XIII, afirma que a lei será igual para todos. Além disso, no inciso XXXII, garante a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Embora não fale especificamente da questão, abre caminho jurídico para políticas que atendam a essa camada da população, visto que a lei só será igual para todos quando iguais oportunidades de desenvolvimento forem proporcionadas pelo Estado.

Ainda segundo Jannuzzi (2017), a educação de pessoas com deficiência, no Brasil, deriva de ideias liberais trazidas da Europa. Conforme apresentado no item anterior, foi a partir do Renascimento, com a valorização do ser humano, da ciência e a diminuição da importância das concepções metafísicas trazidas pela religião, que a deficiência passou a ser vista como algo passível de tratamento. E a pessoa com deficiência pôde então ser percebida como um ser humano capaz de receber ensinamentos. Anos mais tarde, com os ideais da revolução francesa de liberdade, igualdade e fraternidade, passou a ser vista pelo Estado com direitos iguais, posto que no Estado Liberal, pelo menos no aspecto legal, todos são iguais perante a lei. É justamente essa igualdade que está presente na constituição de 1824.

Em 1854, conforme mencionado na introdução, tem-se o que o é considerado o ponto de partida das políticas de educação de pessoas com deficiência. Trata-se da fundação do Imperial Instituto dos Meninos cegos, atual Instituto Benjamin Constant, pelo Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854 (regimento interno provisório da instituição) (Brasil, 1854). Em 1857, também outra iniciativa fundamental, com a criação do Instituto de Surdos-mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, pela Lei 939, de 26 de setembro de 1857 (Jannuzzi, 2017).

O primeiro regimento interno do IBC mostra alguns traços, algumas marcas que serão repetidas nas políticas educacionais nos anos seguintes:

> Art. 1º O Imperial Instituto de meninos cegos tem por fim ministrar-lhes:

> A instrucção primaria;
> A educação moral e religiosa;
> O ensino de musica, o de alguns ramos de instrucção secundaria, e o de officios fabris (Brasil, 1854).

A educação nos primeiros anos do ensino fundamental já era um direito garantido na Constituição de 1824. A presença desse item se alinha com a Constituição vigente à época, ao buscar assegurar às pessoas com deficiência visual (meninos cegos, na terminologia adotada no regimento) o acesso aos primeiros ensinamentos. Nas políticas que se seguiram, a serem abordadas mais à frente, percebe-se uma repetição da ênfase na educação especial do ensino fundamental.

Já a educação moral e religiosa remonta às primeiras iniciativas de ensino, nas escolas jesuítas coloniais. Mostra que a Igreja continua presente no processo educacional, como religião oficial do Estado Imperial. Segundo o art. 15 do referido regimento, o capelão substituirá o diretor da instituição em seus impedimentos.

Igualmente, o ensino musical e de ofícios estará presente em momentos históricos seguintes. Existe uma preocupação no desenvolvimento dos sentidos remanescentes da criança cega. Além disso, há o direcionamento para o mercado de trabalho. Nesse caso, com os ofícios ligados às fábricas. Pelo exposto no regimento, não há, nesse momento, uma preocupação no prosseguimento dos estudos das pessoas com deficiência visual, atendidas pelo IBC, em outras instituições. O ensino é básico e voltado para a aprendizagem de trabalhos manuais. Somente nos anos 40, com a Portaria Ministerial nº. 385, de 8 de junho de 1946, houve a equiparação do curso ginasial oferecido pelo IBC ao ginásio comum, permitindo a integração dos alunos com a rede de ensino público (Jannuzzi, 2017).

No fim do período imperial, ocorreu o Primeiro Congresso de Instrução Pública, em 1883. Nessa reunião, dentre outros temas, chegou-se a discutir a criação de um currículo para a formação de professores para pessoas cegas ou surdas. Essa iniciativa só seria concretizada em 1947, com o primeiro curso de especialização de professores na área didática de cegos, em uma parceria do Instituto Benjamin Constant com a Fundação Getúlio Vargas (Mazzotta, 2021).

Com o fim do Império e a Proclamação da República, as constituições que se seguiram, em 1891, 1934, 1937 e 1946 se limitaram a afirmar, em linhas gerais, o que a Constituição de 1824 já defendia. Que a educação é um direito de todos, especificamente na instrução primária, mas sem fazer referência às pessoas com deficiência. Foi somente em 1969, em pleno regime militar, que a emenda constitucional nº 1 à constituição de 1967 trouxe a palavra “excepcional”, no art. 175 § 4º, ao afirmar que lei especial disporá sobre a educação dos excepcionais. Em

1978, pela emenda constitucional nº 12, foi assegurado o direito à melhoria da condição econômica da pessoa com deficiência pela "educação especial e gratuita" (Sigolo *et al*., 2010).

Durante esse período, que vai desde a Constituição de 1824 até a Constituição de 1988, destacam-se as iniciativas de educação especializada de pessoas com deficiência, com o modelo de educação direcionado para o tipo de deficiência apresentado pelo aluno, ocorrendo separação de alunos com e sem deficiência em instituições distintas. Os principais exemplos são o Instituto Benjamin Constant (1854), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857) e as instituições privadas Instituto de Cegos Padre Chico (1928), Pestalozzi (1935), Fundação para o Livro do Cego no Brasil (atual Fundação Dorina Nowill para Cegos) (1946) e a Associação de Assistência à Criança Deficiente (1950) (Jannuzzi, 2017; Mazzotta, 2021).

Na seara infraconstitucional, a lei mais importante para a educação nacional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Até o momento atual, foram promulgadas três LDB, em 1961, 1971 e 1996. Até a LDB de 1996, as duas LDB anteriores tratavam da temática da deficiência sem muita profundidade. Na LDB de 1961 há dois artigos (88 e 89), afirmando que a educação de "excepcionais" deverá, no que for possível, ser oferecida pelo sistema geral de educação, visando permitir sua integração. Já a LDB de 1971 propunha, no art. 9º, um tratamento especial para os alunos com deficiência, com atraso escolar ou superdotados, deixando para os Conselhos de Educação a regulamentação (Sigolo *et al*., 2010).

E foi sob a vigência da LDB e 1971 que ocorreu a edição da Política Nacional de Educação Especial (1994). Esse documento, primeiro do gênero localizado nesta pesquisa, foi produzido pela Secretaria de Educação Especial, órgão do Ministério da Educação com incumbência de gerir a elaboração e execução de políticas públicas de educação de pessoas com deficiência em âmbito nacional, com colaboração de dirigentes de educação estaduais e municipais. Além desses atores, destacam-se o protagonismo de representantes do IBC e do INES. O mesmo destaque às duas instituições centenárias não foi dado na elaboração da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b). IBC e INES não participaram da sua preparação.

A política de 1994 traçava as diretrizes para a condução da educação especial, sob a perspectiva da integração das "pessoas portadoras de deficiência"[7]. Ela pretendia ser um balizador para a edição de outras normas sobre o tema, além de direcionar as ações no âmbito federal, estadual e municipal.

[7] Termo utilizado à época.

Importante destacar que integração e inclusão não são termos equivalentes. Referem-se a visões distintas do desenvolvimento da educação de pessoas com deficiência. Segundo a política de 1994 (Brasil, 1994, p. 18), a integração pode ser assim definida:

> Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.

Analisando somente esse recorte da política, o intérprete pode entender que a integração é semelhante à inclusão, pois ambas as concepções tratam do ensino de alunos com e sem deficiência no mesmo ambiente. Entretanto, pela leitura de todo o documento, percebe-se que há diferenças. Na integração, estão aptos a serem matriculados nas escolas regulares somente os alunos com deficiência considerados capazes de acompanhar o ritmo escolar dos alunos sem deficiência. Eles deverão se adaptar ao ritmo atribuído aos demais alunos. Caso não consigam, serão direcionados para classes especiais que funcionam nas próprias escolas regulares, categorizadas por tipos de deficiências, ou se matricular em instituições especializadas.

Segundo Mantoan (2015, p. 25):

> Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares; currículos adaptados; avaliações especiais; redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências.

A diferença de concepção da integração, mostrada acima, em relação à inclusão, fica evidente ao observarmos a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b):

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (Brasil, 2008b, n.p.).

Ainda segundo a PNEEPEI (2008b, n.p.):

> O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se **estabelece como**

> **princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos**, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais. (grifo nosso).

Na perspectiva da inclusão, contrariamente à integração, é a escola regular que deve se modificar para permitir o acesso à pessoa com deficiência. Ela deve prover os meios necessários para permitir a matrícula de todos os alunos, com ou sem deficiência. Nesse modelo de educação especial, a escola não pode rejeitar matrícula de alunos com a justificativa de que não conseguirão acompanhar o ritmo da turma regular. A matrícula é obrigatória. Além disso, é desencorajada a matrícula de alunos com deficiência em escolas especializadas em substituição ao ensino regular. O desenvolvimento da educação de pessoas com deficiência nessas instituições é considerado como sendo de exclusão/segregador (Brasil, 2008b).

Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 25):

> Quanto à inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. **Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular.** (grifo nosso)

Para que o ingresso e evolução desse alunado na rede regular de ensino inclusiva aconteça, poderá contar com o apoio do Atendimento Educacional Especializado, realizado em turno diferente do ensino regular, equipado com recursos humanos e materiais capazes de promover o desenvolvimento de habilidades necessárias ao aluno com deficiência, tais como o ensino do Sistema Braille (deficiência visual) e Libras (deficiência auditiva). O AEE pode ser ministrado na própria escola ou em instituições especializadas, como o IBC e o INES, mas nunca substituindo o ensino regular (Brasil, 2008b).

Retornando à política de 1994, alguns pontos merecem destaque. O primeiro se refere a ser uma política específica para esse público, elaborada por especialistas, com a participação de uma secretaria de âmbito nacional, criada especificamente para gerir as questões da educação especial (SEESP)[8]. Não se trata de uma lei, como nas iniciativas anteriores mencionadas (Constituições e a LDB). Tratam-se aqui de diretrizes traçadas por educadores da área, cientes das necessidades desse específico alunado. Os demais se referem à reunião de conceitos relacionados ao tema, como a definição de cada deficiência, com o estabelecimento de

[8] A primeira inciativa de criação de um órgão central, em âmbito federal, para a gestão da política educacional de educação de pessoas com deficiência foi o Centro Nacional de Educação Especial, em 1972 (Brasil, 1994).

modalidades de educação para cada especificidade (classe comum, classe especial, professor itinerante, dentre outros). Reúne também um levantamento da legislação existente sobre o assunto, além de apresentar um panorama da educação especial no Brasil à época (Brasil, 1994).

Ainda nos anos 90, a atual LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (Brasil, 1996), em relação às antecessoras, passou a dar mais atenção às pessoas com deficiência. Existe um capítulo dedicado a tratar do assunto (Capítulo V, da Educação Especial), com maior detalhamento das ações a serem desenvolvidas. Além disso, a temática da deficiência faz parte de outros títulos/capítulos da lei, em conjunto com as demais políticas traçadas pelo legislador.

Em alinhamento com a Constituição Federal de 1988 (Art. 208, inc. III) (Brasil, 1988), a educação de pessoas com deficiência (Educação Especial), que na LDB de 1996 é uma modalidade de ensino, deverá ser desenvolvida, preferencialmente, nas escolas regulares. Essa diretriz presente no texto constitucional e repetida na LDB mostra um novo rumo a ser tomado pela educação de pessoas com deficiência, com ênfase na matrícula dos alunos nas escolas regulares. Tanto a Constituição, quanto a LDB não falam em inclusão, mas lançam seus primeiros fundamentos, sem deixar de reconhecer a existência de instituições especializadas, como o IBC, ao incluir no texto o advérbio "preferencialmente". No artigo 58 § 2º, há menção às escolas especializadas. Na LDB/96, elas se destinam aos alunos, que por condições específicas, não puderem ser integrados ao ensino regular:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua **integração** nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996) (grifo nosso).

A palavra "integração", apresentada no art. 58 da LDB, apresenta o mesmo conceito da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994): "Ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível.". Nos dois documentos, as instituições especializadas e as classes especiais atendem aos alunos com deficiência que não possuem condições de acompanhar os estudos nas turmas regulares. Além disso, as escolas especializadas atendem ao alunado que opta pelo ensino especializado, tendo em vista que a Constituição estabelece que o ensino da pessoa com deficiência se dará,

preferencialmente, na rede regular de ensino, definindo que não é uma obrigatoriedade para o aluno.

O conceito de integração, apresentado na política de educação especial de 1994 e na LDB/96 é diferente do que está presente na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). Nesse documento de Direito Internacional, o termo integração é sinônimo de inclusão escolar. Interessante notar que o documento de Salamanca é contemporâneo da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994). No entanto, Salamanca trata da "integração" como educação inclusiva, em oposição à política publicada na mesma época no Brasil. Os fundamentos da educação inclusiva, estabelecidos pela Declaração de Salamanca, serão reafirmados, aqui no Brasil, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

A Declaração de Salamanca é um documento elaborado por 88 governos e 25 organizações internacionais, entre os quais o Brasil. Trata, basicamente, da integração do aluno com deficiência nas escolas regulares por meio da inclusão. Ao se referir ao público-alvo, utiliza os termos portador de deficiência e pessoa com necessidades educacionais especiais. Apesar de ser um documento de vanguarda, utiliza ainda o termo portador de deficiência, terminologia já em desuso no contexto atual. Isso, aliado ao uso do termo integração, mostra que o processo de mudança ainda estava em curso. Há termos que remetem às políticas/teorias anteriores à inclusão, em processo de atualização, sendo ressignificados em função de novas formas de pensar.

A outra nomenclatura utilizada, necessidades educacionais especiais é muito abrangente, pois pode abarcar todos os alunos que apresentem alguma necessidade, não só os que que tem alguma deficiência:

> Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (Brasil, 1994, n.p.).

A própria declaração, em seguida, restringe a abrangência do termo, dizendo que se referirá às crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem. As duas nomenclaturas, portador de deficiência e pessoa com necessidades especiais se revezam ao longo do documento, com o mesmo significado.

Em linhas gerais, o documento trata do direito de educação para todos, materializado especificamente com a inclusão da pessoa com deficiência. E essa inclusão se dará pela

integração do aluno na escola regular, com o envolvimento da família, das associações representativas, da escola, educadores e do Estado com suas políticas públicas.

> (...) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, (...) (Brasil, 1994, n.p.).

Às escolas especializadas, a Declaração de Salamanca destina um papel importante, porém acessório. Elas serão responsáveis por dar apoio à implantação e desenvolvimento das escolas inclusivas. O documento desestimula a criação de novas escolas especializadas e matrícula de alunos nessas instituições. Em contrapartida, recomenda que os recursos públicos sejam empregados nas escolas inclusivas.

A Declaração de Salamanca é um dos precursores da educação inclusiva no Brasil e, juntamente com outros documentos de âmbito internacional, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien) (ONU, 1990) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), nortearam a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

A PNEEPEI (Brasil, 2008b) se propõe a repensar as políticas de educação especial anteriores, como a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), deslocando o atendimento das pessoas com deficiência das escolas especializadas e classes especiais para a escola regular inclusiva. A política apresenta um histórico, mostrando que, desde as primeiras iniciativas até o final do século XX, prevaleceu o modelo de educação das escolas especializadas. E que, a partir da Constituição de 1988, e dos documentos legais que se sucederam, conforme já visto, a escola regular passou gradativamente ao papel de protagonista da educação de pessoas com deficiência.

Na PNEEPEI (Brasil, 2008b), ao contrário da sua antecessora (Brasil, 1994), passa-se a rechaçar a possibilidade de matrícula de alunos exclusivamente em escolas e classes especializadas. Nessa perspectiva, a escola regular não pode recusar a matrícula de alunos com deficiência, alegando que não dispõe de meios adequados para a sua escolarização, como acessibilidade física, materiais didáticos e professores capacitados. Baseada no direito de acesso universal à educação (Art. 205 da Constituição Federal) (Brasil, 1988), todos os alunos devem ter o direito à matrícula na escola regular. A educação especial, na modalidade inclusiva, é transversal a todos os sistemas de ensino, perpassando a escola regular.

Uma vez que é a escola regular, na educação inclusiva, a principal responsável pela educação das pessoas com deficiência, a escola especializada não se coaduna mais com o

protagonismo de outrora. Ao contrário, a possibilidade de matrícula de alunos diretamente nessas instituições abriria precedente para que as escolas da rede regular possam recusar sua matrícula, com o argumento de que o aluno será melhor atendido nas escolas especializadas.

Nessa política, conforme visto, a escola especializada é tida como um instrumento de segregação das pessoas com deficiência. A segregação se daria no sentido de desviar o acesso universal à escola regular. Outrossim, de separação do aluno com deficiência da convivência com os demais alunos, sem deficiências ou com outras deficiências. Segundo a PNEEPEI (Brasil, 2008b), as escolas especializadas reforçam a existência de critérios de homogeneização e de seleção nas escolas regulares. Os estudantes com deficiência seriam então separados do convívio com os demais alunos e matriculados nas escolas especializadas, ampliando as desigualdades.

Assim sendo, a política de 2008 aponta como única diretriz a inclusão dos alunos na rede regular de ensino:

> Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial **passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (Brasil, 2008b, n.p.) (grifo nosso).

Nesse panorama, a escola especializada e classes especiais funcionariam como apoio ao ensino comum, atuando no contraturno da escola regular:

> Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino **e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.** (Brasil, 2008b, n.p.) (grifo nosso).

A via de mão única proposta pela política de 2008, desconsiderando as escolas especializadas, como o IBC e o INES, enquanto instituições de ensino autônomas de pessoas com deficiência alternativas às escolas regulares, entra em choque com à norma da Constituição Federal de 1988 (Art. 208, inc. III) (Brasil, 1988). Outrossim, com a LDB (Brasil, 1996), pois ambos os documentos jurídicos estabelecem que a matrícula dos alunos com deficiência se dará,

preferencialmente, na rede regular de ensino. Portanto, abrem a possibilidade para a matrícula na educação especializada.

Igualmente, se distancia do estabelecido no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), política pública que estabelece metas para a educação em âmbito nacional. Na meta 4 do referido documento, que trata da universalização do ensino para os estudantes de 4 a 17 anos, estabelece que o sistema educacional seja inclusivo, mas pondera que a matrícula dos alunos se dê, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Não fossem somente as incompatibilidades com a legislação vigente, a PNEEPEI (Brasil, 2008b) apresenta problemas de legitimidade no seu processo de elaboração. Ela foi desenvolvida por um grupo de trabalho, instituído pela Portaria MEC 555, de 05 de junho de 2007 (Brasil, 2007), que possuía, como membros, acadêmicos que defendem a inclusão escolar integral das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, como única alternativa. A pesquisa não localizou consulta pública que observasse a opinião dos mais diversos segmentos da sociedade acerca do tema, embora o artigo primeiro da referida portaria proponha, sem especificar como se daria, um debate entre instituições de educação superior, da educação básica e de instituições não governamentais. Seria imprescindível, para a sua elaboração, a participação, em primeiro lugar, das pessoas com deficiência, público-alvo da política. Igualmente, das associações e instituições especializadas, como o IBC e o INES, que possuem a expertise teórico-empírica na área.

Conforme visto na introdução, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) sofreu críticas de educadores, alunos e ex-alunos das tradicionais instituições especializadas, que correram o risco de encerramento das suas atividades. No momento atual, após vários anos da edição dessa política, a educação inclusiva como único modelo educacional não virou realidade. As instituições especializadas e classes especiais ainda existem e realizam a escolarização de alunos com deficiência. Segundo Mendes (2006), existe uma radicalização no debate sobre inclusão escolar no Brasil, tendo em vista que o modelo de educação inclusiva, adotado pela referida política, que é de inspiração norte-americana, é somente uma das formas de conceber a educação de pessoas com deficiência. Ela aponta como principais entraves as possíveis dificuldades de escolarização, na sala de aula comum, de pessoas com deficiências graves, o despreparo dos docentes para lidar com o público com deficiência, e a o risco de se dar um tratamento homogêneo a um alunado com necessidades distintas.

Mais à frente, outra política pública que também merece destaque é a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com deficiência) (Brasil, 2015). Esse documento legal atualmente

é a lei de maior relevância no assunto. É derivada da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa Com Deficiência (Brasil, 2009), diploma legal de Direito Internacional do qual o Brasil é signatário. Por ser um documento que versa sobre direitos humanos, a convenção, assinada em Nova York em 2007, foi recepcionada no ordenamento jurídico pátrio com status de Emenda Constitucional, na forma do art. 5º § 3º da Carta Magna (Brasil, 1988), após ratificação pelo Congresso Nacional com o mesmo procedimento das Emendas à Constituição.

É desses documentos, principalmente, que deriva a nomenclatura utilizada atualmente, "pessoa com deficiência", para designar a pessoa cega, com baixa visão, com outras deficiências associadas à deficiência visual e as demais deficiências.

A Lei Brasileira da Inclusão protege, dentre outros direitos fundamentais da pessoa com deficiência, à vida, à liberdade, à saúde, ao trabalho e à educação. Apresenta os principais conceitos relacionados à temática das deficiências, tais como acessibilidade, tecnologias assistivas e barreiras, que podem ser, dentre outras, físicas ou atitudinais, sendo esta última relacionada a atitudes ou comportamentos que impeçam o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Em outras palavras, as barreiras atitudinais são o preconceito, que deve ser superado pela sociedade. No campo educacional, a LBI garante o acesso do aluno com deficiência a um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis escolares e ao longo da vida:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

A referida lei representa uma importante conquista das pessoas com deficiência. É por meio dela que seu público alvo passou a ter, condensados em uma única norma jurídica, um conjunto de medidas, direitos e obrigações a serem observados pelo poder público e por toda a sociedade.

Prosseguindo nas políticas públicas, em 2020 foi publicada, pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020b), juntamente com o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020a). A referida política reacende a discussão entre a escola especializada e a escola inclusiva.

De acordo com a PNEE (Brasil, 2020b), a educação de pessoas com deficiência não deve ser realizada somente pela via da inclusão. Deve, em consonância com a legislação (Constituição de 1988 e LDB/96), já mencionadas, respeitar o direito à matrícula do aluno com

deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Conforme visto, o termo "preferencialmente" confere direito às famílias e alunos de escolha do sistema educacional mais adequado às suas necessidades (educação especializada ou educação inclusiva). Em outras palavras, contrariamente à política de 2008, propõe a coexistência da educação especializada e da educação inclusiva:

> É um texto fundamentado na preocupação em oferecer avanços na área da educação especial. Poder-se-ia até nomear "educação especial inclusiva", visto que o objetivo é oferecer o melhor da educação especial e o melhor da educação inclusiva, pois nunca uma dessas dimensões pode ser utilizada para anular a outra (Brasil, 2020b).

A política de 2020 questiona a eficácia da educação inclusiva para a totalidade dos alunos. Afirma que a escola inclusiva, sozinha, pode não dar conta do desenvolvimento dos alunos nas mais variadas deficiências. Nesse sentido, retoma o que fora defendido na política de 1994. Para os alunos que não conseguem se desenvolver na escola regular, ou que não desejam se matricular na rede regular de ensino, permite a matrícula em instituições especializadas como o IBC e o INES:

> (...) há um embate de ideias, concepções e práticas no âmbito mundial e não apenas no Brasil. De um lado, estão os defensores da educação especial e, de outro, os defensores da educação inclusiva, como se realmente fossem coisas diferentes. Portanto, faz-se urgente um esforço teórico e político para reconciliar posições extremas e trazer para a população brasileira o que existe de melhor nas duas possibilidades de atendimento, permitindo que os educandos e as famílias tenham a possibilidade de decidir sobre quais direitos priorizar (Brasil, 2020b).

A política de 2020 não nega a existência de avanços proporcionados pela inclusão. Entretanto, questiona a eficácia dessa política para todas as situações. Também expõe fragilidades no sistema educacional brasileiro que podem prejudicar a inclusão escolar, como problemas na capacitação dos professores para a educação de alunos com deficiência, escolas com ambiente ainda não preparado para receber o aluno, dentre outros fatores. Nesse sentido, a política informa que, embora tenha aumentado a quantidade de matrículas nas escolas regulares nos últimos anos, os dados quantitativos, por si sós, não significam que os alunos com deficiência estão com melhor acesso à educação. Que é preciso, além da contagem numérica da matrícula, a constatação de que de fato os alunos estão tendo aproveitamento escolar.

Conforme apresentado na introdução, a política de 2020 sofreu muitas críticas, uma vez que foi vista como um retrocesso às políticas de educação inclusiva. Permitiria, com a retomada

do protagonismo das instituições especializadas, o enfraquecimento no desenvolvimento das escolas da rede regular de ensino para receberem os alunos com deficiência. O incentivo à existência/criação de escolas especializadas poderia retomar entraves para a matrícula de alunos com deficiências nas escolas regulares. Além disso, representaria a divisão dos recursos públicos que são empregados na educação inclusiva com as escolas especializadas. Em um país em desenvolvimento e de grandes dimensões, havia o temor de que prejudicasse o avanço da educação inclusiva.

A eficácia do decreto foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 03 de dezembro de 2020, por Ação Direta de Inconstitucionalidade, proposta pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), Na decisão cautelar de suspensão, o Ministro do STF Dias Toffoli assim se posicionou:

> Portanto, verifico que o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, pelo que, diante do exposto, considero configurada a fumaça do bom direito para efeito de concessão de medida cautelar (Brasil, 2020c).

Após dois anos com a eficácia suspensa, a política de 2020 foi revogada pelo Decreto 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (Brasil, 2023a). Com a revogação, a política vigente atualmente é a Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

O presente capítulo apresentou, em síntese, os principais acontecimentos relacionados ao histórico da educação de pessoas com deficiência. Vimos que nos primórdios da civilização não se pensava em educação para esse público, mas sim em um tratamento que passava ora pela sua eliminação, ora pelo assistencialismo. Que mais à frente, a partir das ideias renascentistas, passou-se a cuidar da pessoa com deficiência por um viés de tratamento clínico. E que foi a partir daí o surgimento das primeiras iniciativas de escolarização.

Vislumbramos também que no Brasil, após o período colonial, as iniciativas educacionais mais significativas datam do segundo reinado, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Que após esses marcos, já em período republicano, ao longo das décadas, a educação de pessoas com deficiência em território nacional cresceu em volume de ações estatais, consubstanciadas nas políticas públicas. Que nesse processo, duas grandes vertentes da educação surgiram (educação especializada e educação inclusiva). E que a coexistência das duas teorias não é pacífica.

Apresentado o panorama da educação de pessoas com deficiência e as políticas públicas relacionadas, passou-se, no capítulo seguinte, a tratar da construção da memória no discurso de educação especializada do Instituto Benjamin Constant.

3 A CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIA SOBRE A DEFESA DO MODELO DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA NO DISCURSO DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

No capítulo anterior, vimos que a forma como a sociedade trata da questão das pessoas com deficiência variou muito ao longo dos séculos. Que foi uma construção histórica e social, e como tal, adaptou-se às crenças daquele agrupamento humano. E que, nas últimas décadas, duas teorias de educação de pessoas com deficiência se encontram em disputa.

Visando perceber os reflexos dessa querela na principal instituição especializada de educação de pessoas com deficiência visual, este capítulo se dedicou à construção da memória sobre a defesa do modelo de educação especializada no discurso do Instituto Benjamin Constant.

3.1 A MEMÓRIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

As políticas públicas de educação são um reflexo do momento vivido pela sociedade. No período imperial, quando não havia nenhuma iniciativa oficial para a educação de pessoas com deficiência visual, mas existia uma memória de cuidado (alimentação, moradia, cuidados médicos) de iniciativa da igreja, por exemplo, nas Santas Casas de Misericórdia (Jannuzzi, 2017), o primeiro impulso estatal foi de criação de uma instituição especializada (Imperial Instituto dos Meninos Cegos). Construída sobre uma memória assistencialista, a nascitura instituição provia educação básica, saúde e moradia para as crianças cegas (Brasil, 1854).

Segundo Halbwachs (2006), a memória é coletiva, social. Ainda que imaginemos que estamos refletindo individualmente, nunca estamos sós. Trazemos conosco um número indeterminado de "pessoas", que condicionam nossa forma de pensar e agir. José Álvares de Azevedo, um brasileiro cego, ao desembarcar no Brasil após estudar no *Institut National des Jeunes Aveugles*, trouxe consigo a metodologia de ensino da instituição francesa fundada em 1784, sua estrutura e, principalmente, o Sistema Braille. Há muito em José Álvares de Azevedo proveniente dos ideais de Valentin Haüy, fundador do INJA. Também há de Louis Braile, inventor do método de leitura e escrita batizado com o seu nome. José Álvares de Azevedo, Após demonstrar as potencialidades do Sistema Braille para o médico da corte, Xavier Sigaud, conseguiu chegar ao Imperador Dom Pedro II, que impressionado com o sistema de leitura e

escrita para pessoas cegas, concordou em fundar uma instituição nos moldes do *Institut National des Jeunes Aveugles* (Cerqueira, 2009).

E o Imperial Instituto dos Meninos cegos não foi construído somente com tijolos e cimento. Foi construído também com as memórias do instituto de Paris, trazidas por Álvares de Azevedo. A semelhança existe até hoje, inclusive no aspecto arquitetônico, em estilo clássico/neoclássico.

Figura 5- Fotografia da fachada do Instituto Benjamin Constant



Fonte: Site do IBC. Acesso em: 04 set. 2023.

Descrição: Fotografia da fachada do Instituto Benjamin Constant, em dia claro, mostrando o pórtico de entrada, com duas colunas que se assemelham ao estilo romano e uma escadaria que dá acesso à entrada principal da instituição. Em ambos os lados, na continuação do prédio, que possui cor predominante amarela, há várias janelas grandes de madeira. E no jardim, à frente, há palmeiras e uma grade de metal cercando a edificação, com pessoas transitando na calçada em frente.

Figura 6- Fotografia da fachada do *Institut National des Jeunes Aveugles*



Fonte: Site do INJA. Acesso em: 04 set. 2023.

Descrição: Fotografia da fachada do *Institut National des Jeunes Aveugles*, com céu azul, mostrando edificação com cor predominante amarela, pórtico centralizado e janelas de madeira em todo o prédio.

Ao se observar as duas fotos, vê-se que o formato das janelas é idêntico. As duas instituições possuem a cor predominante amarela e um pórtico centralizado. O projeto arquitetônico das duas instituições também é semelhante, com a dimensão atual do IBC concluída após as obras de expansão, realizadas de 1937 a 1944 (Biapó, 2024). A metodologia de ensino empregada inicialmente no IBC também provém do INJA. Há registros, no Projeto Político Pedagógico do IBC (Brasil, 2022) da ida de profissionais do IBC ao INJA para obter informações sobre os avanços técnico-pedagógicos e adquirir materiais para o desenvolvimento do IBC.

Nos dias de hoje, observando os *sites* das duas instituições, também se verificam semelhanças nos serviços oferecidos. Ambos os institutos disponibilizam, além de ensino para alunos, atividades da vida diária, orientação e mobilidade e serviços médico-oftalmológicos, além de produção e distribuição de materiais didático-especializados em braille ou em relevo (bidimensional ou tridimensional). Nas duas instituições, o ensino musical também está presente, de forma transversal à educação básica, ou profissionalizante, como nas tradicionais aulas de afinação de piano, que ocorriam no IBC até meados de 2020[9].

Pelo que foi apresentado, nota-se que o IBC construiu memórias a partir do *Institut National des Jeunes Aveugles*, desde a sua concepção até os dias de hoje, que perpassam a estrutura física, educacional e de atendimento em saúde. E essas memórias influenciaram a edição de políticas públicas nacionais de educação das pessoas com deficiência visual, tendo em vista que o primeiro documento de que se tem notícia, que trata de política pública para o público com deficiência visual, é o próprio regimento interno do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, elaborado nos moldes dos atendimentos realizados no INJA.

Nas políticas públicas que se seguiram, essa construção de memória continuou presente. Observa-se uma estrutura semelhante à dos primeiros anos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Um exemplo mais recente é a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994). Nela é apresentado o conceito de escola especial:

> Instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos (Brasil, 1994, p. 20-21).

[9] Informações sobre aulas de afinação de piano obtidas no site antigo do IBC. Disponível em: <antigo.ibc.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2023. No novo *site* do IBC, lançado em 2021, essa informação não está mais presente.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), o modelo de escola especializada também é mencionado. Entretanto, é criticado:

> Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (Brasil, 2008b, n.p.).

O trecho da política de 2008, apresentado acima, introduz os parágrafos seguintes, que tratam do modelo de escola especializada ou de classes especiais. São retratados como processos de exclusão, de seleção dos alunos que podem ou não estudar nas escolas regulares, tidas como homogeneizadoras. Para a referida política, a educação especializada, integração ou classes especiais pressupõem a classificação das deficiências e segregação desse público em relação às turmas regulares, com fundamento em conceito de normalidade/anormalidade, baseado em testes clínicos que definam as práticas escolares adequadas aos alunos com deficiência (Brasil, 2008b).

Aqui, nas palavras de Michel Pollak (1989, p. 4), "a memória entra em disputa". Por um lado, tem-se a memória daqueles que estudaram em instituições especializadas, tiveram acesso à educação e conseguiram se desenvolver na sociedade. Por outro, a memória daqueles que não conseguiram acessar essas instituições e não tiveram o apoio de que necessitavam na escola regular, não conseguindo ter acesso a uma educação de qualidade; ou que tiveram de passar por diversas provações para concluir seus estudos em um ambiente com pouca ou nenhuma acessibilidade.

Os dois modelos, de escola especializada e de escola inclusiva, por meio dos seus discursos, constroem memórias distintas. Nesse sentido, apresentam-se aqui dois exemplos de visões opostas acerca do tema. A primeira citação está presente na Revista Brasileira para Cegos nº 524 (Brasil, 2011). Retrata a opinião da sua editora, ex-aluna do Instituto Benjamin Constant e revisora braille de carreira, que esteve à frente da edição da RBC durante dezenove anos (1992 a 2011) (Brasil, 2014). A segunda, pertence a um artigo publicado em 2015 pela Secretária de Educação Especial do MEC/SECADI na época da edição da PNEEPEI (Brasil, 2008b). Ambas as autoras são pessoas com deficiência visual:

> A Indesejável Inclusão
>
> Numa visão futurista, D. Pedro II percebeu a importância de se encaminharem cegos e surdos a ocupar seus espaços junto numa sociedade outrora ainda mais conservadora e preconceituosa. O que fez D. Pedro? Comprometeu-se com a fundação de escolas especializadas que atendessem e encaminhassem cegos e surdos para uma vida plena de conhecimentos,

> facilitando assim o convívio dessas pessoas com os demais membros dos vários grupos sociais.
>
> Entretanto, numa visão retrógrada e totalmente oposta à do velho imperador, querem destruir esses espaços vitais, que contribuíram, ao longo de 156 anos, para a formação, socialização e a verdadeira inclusão de cegos e surdos.
>
> Analisemos, apenas sob um aspecto, a desastrosa *inclusão de hoje*, deixando de lado a excelência do ensino especializado.
>
> **Estamos nos referindo aos intervalos e recreios, quando crianças sem deficiência brincam de mil coisas inacessíveis às crianças com deficiência. Ficarão estas dentro de suas salas, impossibilitadas que estão para os jogos inteiramente visuais?**
>
> **Em uma escola especializada, brincam juntas daquilo que juntas podem brincar.** (Brasil, 2011, p. 1). (grifo nosso)

Em oposição, tem-se o discurso a favor da escola inclusiva da ex-secretária do MEC/SECADI:

> Além do mais, vale sublinhar que as escolas e classes especiais, às vezes são tidas e havidas como espaços adequados devido à necessidade de cuidado e a proteção às pessoas com deficiência. Ao contrário disso, na realidade, propala-se com a manutenção de tais espaços, a exclusão, que se manifesta quando se separam pessoas com base na deficiência e **substitui-se o atendimento escolar por serviços clínicos e terapias ocupacionais, desconsiderando-se os benefícios da inclusão escolar para o desenvolvimento acadêmico e social de todos os estudantes.**
>
> **A educação inclusiva desmitifica os preceitos do velho paradigma da educação especial, explicita o lado perverso da segregação e revela o ciclo de exclusão escolar que se perpetua por meio da manutenção desses modelos. Desse modo, verificam-se baixas taxas de acesso de pessoas com deficiência à educação e a existência de matrículas desse grupo social predominantemente em classes e escolas especiais, originando um pequeno número de escolas comuns com matrículas de pessoas com deficiência e uma rede de ensino desprovida de condições de acessibilidade.** (Santos, 2015, p. 15) (grifo nosso)

Nos dois discursos, percebe-se uma forte crítica a ambos os modelos de educação, vinda de duas pessoas com deficiência visual, que passaram de formas distintas pelos sistemas educacionais. A editora da RBC estudou no Instituto Benjamin Constant, local onde aprendeu o ofício de revisora braille e pôde prosseguir na carreira como revisora do IBC, até sua aposentadoria compulsória. Já a ex-secretária da SECADI estudou em escola da rede regular de ensino e se graduou por uma universidade estadual (Santos, 2023). Cada uma viveu suas próprias experiências e desafios, determinantes para a construção de opiniões distintas sobre o tema. A editora da RBC defenderia a educação especializada caso não conseguisse acesso ao ensino do IBC? A ex-secretária da SECADI seria defensora da educação inclusiva se não tivesse estudado na rede regular de ensino?

Cada opinião sobre a questão da educação de pessoas com deficiência visual implica uma escolha. O que pode/deve ou não ser lembrado? No discurso sobre a educação inclusiva, existe o apagamento de mais de um século da educação especializada, que conduziu um número incontável de pessoas com deficiência ao acesso à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano. O que pode/deve ser lembrado no discurso da educação inclusiva é a memória daqueles que não tiveram acesso ao ensino especializado, não conseguiram ou tiveram dificuldades para estudar. Exatamente por isso, segundo o discurso da ex-secretária da SECADI, "A educação inclusiva desmitifica os preceitos do velho paradigma da educação especial, explicita o lado perverso da segregação e revela o ciclo de exclusão escolar que se perpetua por meio da manutenção desses modelos. (...)". (Santos, 2015, p. 15).

Para a ex-editora da RBC e também para outros ex-estudantes do Instituto Benjamin Constant, não há "lado perverso da segregação", perpetuado pela manutenção da educação especializada. Esses estudantes tiveram acesso à educação de qualidade e hoje ocupam posições dentro da sociedade, dentro e fora do Instituto Benjamin Constant. Após o término do ensino fundamental no IBC, muitos alunos se matricularam no Colégio Pedro II para a conclusão do ensino médio (Brasil, 2023c). Estudaram juntamente com os alunos sem deficiência ou com outras deficiências. Em seguida, trilharam o caminho do Ensino Superior, em instituições públicas e privadas. Não foram excluídos/segregados da sociedade. Segundo o discurso da ex-editora da RBC "O que fez D. Pedro? Comprometeu-se com a fundação de escolas especializadas que atendessem e encaminhassem cegos e surdos para uma vida plena de conhecimentos, facilitando assim o convívio dessas pessoas com os demais membros dos vários grupos sociais"(...) (Brasil, 2011, p. 1).

Nos dois discursos, a favor e contrário à inclusão, há um silenciamento, utilizando o temo empregado por Michel Polak (1989), para uma ocultação de memórias contrárias à tese defendida. Defender as escolas especializadas de forma incondicional e classificar a inclusão como algo "indesejável", silencia a existência de um contingente de estudantes com deficiência visual que não tiveram como estudar no IBC ou em outras instituições especializadas, por diversos fatores, econômicos, sociais ou geográficos, em se tratando de um país com dimensões continentais. Por outro lado, também há um silenciamento no discurso efusivo em defesa da educação inclusiva, pois ignora-se propositalmente os benefícios da educação especializada no desenvolvimento da pessoa com deficiência. Esse discurso desconsidera todos os casos de sucesso de alunos com deficiência visual que estudaram em instituições como o IBC.

Há uma escolha consciente/inconsciente sobre o que vale ou não ser recordado. Para Paul Ricoeur (2014), o esquecimento é uma questão ligada à ideologização da memória. A

construção das narrativas é necessariamente seletiva, variando de acordo com os interesses. O que lembrar e o que esquecer/silenciar se encontra necessariamente imbricado na tese que se pretende defender. Educação especializada - Quem consegue estudar em escola especializada está bem, mas e quem não consegue acesso? ... (Silêncio). Educação inclusiva – Muito bonita no papel, no campo teórico e político, mas dá certo na prática? ... (Silêncio). São silenciamentos que pairam sobre os questionamentos dos dois discursos sobre a educação de pessoas com deficiência visual. A montagem de qualquer documento, inclusive de políticas públicas, implica iluminação de algumas memórias e apagamento de outras. Implica a construção de uma narrativa, de um discurso.

O embate desses projetos educacionais (educação especializada; educação inclusiva) revelam disputas de poder, cuja preponderância de um ou de outro projeto se alterna ao longo dos tempos. No Brasil, refletem projetos políticos mais amplos, outras disputas de poder, que ora pendem para a direita, ora pendem para a esquerda. Importante aqui ver a origem desses termos, que remetem à Revolução Francesa, movimento social do século XVIII. Naquele contexto histórico, os direitistas (conservadores e reacionários) eram os monarquistas, que estavam ao lado do rei Luís XVI e defendiam seu poder de veto absoluto. Já os esquerdistas (reformistas e revolucionários) defendiam a limitação ao poder real (Bobbio, 1995). Os substantivos “direita” e “esquerda” se referem à posição na qual cada grupo se sentou durante a assembleia constituinte francesa de 1789. Nos séculos que se seguiram, esses termos foram ressignificados, mas sem perder a sua essência.

O início das políticas públicas de educação de pessoas com deficiência está no governo imperial, de direita. Nele predomina o modelo da instituição especializada. Esse modelo foi o padrão de educação de pessoas com deficiência até a última década do século XX. Em 1994, com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), conforme visto, que lançou as bases da educação na perspectiva inclusiva, o Brasil foi um dos países signatários. Entretanto, no mesmo ano, era editada a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), calcada na educação especializada, em classes especiais e sob o paradigma integracionista. Nessa época, estava à frente do Poder Executivo um político filiado a um partido considerado de centro, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (Itamar Franco, de 1992 a 1995). O PMDB teve suas origens no antigo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), criado na época do regime militar (1964-85), para, em tese, fazer oposição controlada ao partido governista, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Em 1994, o órgão responsável pelas políticas educacionais relacionadas às pessoas com deficiência era a SEESP (Secretaria de Educação Especial).

Com a eleição de um político de esquerda, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) (Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010), as políticas públicas de educação de pessoas com deficiência migraram para o modelo da educação inclusiva. Foi durante o governo Lula, em 2008, que ocorreu a edição da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b). É perceptível que os enfoques das políticas públicas de educação, juntamente com as demais políticas públicas, variam em função do modelo político-ideológico dominante na época. Durante o governo Lula, o órgão responsável pelas políticas educacionais relacionadas às pessoas com deficiência mudou de nome, para SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

Em 2020, ocorreu nova mudança de rumos em função da ideologia política. O país era governado por um político de direita, filiado ao Partido Social Liberal (PSL), Jair Messias Bolsonaro, de 2019 a 2022. Bolsonaro inclusive possuía apoio de movimentos ligados à extinta monarquia. Nesse governo foi editado o Decreto 10.502/20, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020). Na política decretada, retornam ao protagonismo, juntamente com a educação inclusiva, as escolas especializadas e as classes especiais, os dois últimos modelos direcionados aos alunos "que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas" (Brasil, 2020, n.p.). Em 2020, o órgão responsável pelas políticas públicas de educação especial passou por nova mudança de nomenclatura, para SEMESP (Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação). Nota-se que há semelhança entre a nomenclatura da SEMESP e a extinta SEESP de 1994, ambas favoráveis ao ensino especializado de pessoas com deficiência.

Assim que o governo Bolsonaro terminou, com o retorno da esquerda ao poder em 2023, a política de 2020 foi revogada pelo Decreto 11.370/23 (Brasil, 2023a). A política vigente atualmente é a de 2008, de educação inclusiva, confeccionada no primeiro mandato do governo Lula. A nomenclatura do órgão centralizador da política de educação especial também teve nova mudança, com a recriação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão).

O IBC também experienciou embates acerca dos rumos da política educacional da instituição. Nas eleições para Diretor-Geral, cargo máximo da instituição, equivalente reitor de uma Universidade ou de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, as propostas dos candidatos também mostraram que a discussão sobre a educação especializada e a educação inclusiva atravessou os muros da instituição. Na história recente do IBC, houve candidatos ao cargo favoráveis à transformação do instituto, nos moldes propugnados pela educação

inclusiva, com a proposição da criação de classes nas quais alunos com deficiência visual estudam com alunos sem deficiência. Tal proposta foi amplamente criticada pela comunidade do IBC. O principal argumento para rechaçar essa proposição reside justamente na especialidade da instituição. A própria identidade do IBC pressupõe uma educação direcionada para o público com deficiência visual, com metodologias, materiais didáticos e currículo que proporcionem o melhor desenvolvimento desses estudantes. A existência de classes, nos moldes da educação inclusiva, retiraria o principal diferencial do IBC, igualando-o às escolas inclusivas da educação regular.

Segundo Jô Gondar (2016), conforme visto anteriormente, o conceito de memória social é ético e político. Dessa maneira, todo posicionamento será parcial, seguirá determinada ética ou política. Nas políticas públicas de educação especial, se concebidas na vertente de educação especializada ou na educação inclusiva, há dois posicionamentos, duas éticas e duas políticas diferentes. São formas diferentes de se debruçar sobre a realidade. Defender uma ou outra vertente significa que se está adotando um ou outro posicionamento, ambos ancorados em discursos de cunho empírico e/ou científico.

Neste capítulo, percebemos que as políticas públicas são construções de memória. Tanto a educação especializada quanto a educação inclusiva remetem à defesa de modelos educacionais experienciados no passado. Isso fica mais evidente quando se observam instituições como o Instituto Benjamin Constant, cujas ações influenciaram todas as políticas públicas do gênero. Também foi percebido que as políticas públicas de educação especial variaram em função do projeto político dominante. Ademais, que há silenciamentos dos defensores de uma ou outra política pública em benefício da construção discursiva mais favorável ao projeto que se ambiciona advogar.

O que se pretende no próximo capítulo é analisar, sob a perspectiva pecheutiana, a construção discursiva do Instituto Benjamin Constant enquanto instituição pioneira na educação de pessoas com deficiência visual, em reação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

4 ANÁLISE DO DISCURSO DA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA EM EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO BRASIL SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O quarto capítulo analisou os discursos da primeira instituição especializada em educação de pessoas com deficiência visual do Brasil sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) e, para tanto, o *corpus* analisado foi a Revista Brasileira para Cegos, periódico em braille do Instituto Benjamin Constant.

4.1 A ESCOLHA DA REVISTA BRASILEIRA PARA CEGOS COMO CORPUS DISCURSIVO

A escolha da RBC como materialidade discursiva derivou da sua importância para o público com deficiência visual, em especial para às pessoas cegas. A RBC é um periódico distribuído exclusivamente em braille, desde 1942 até os dias atuais. Foi essencial para a interiorização e difusão do Sistema Braille em território nacional. A RBC marca o início da distribuição em larga escala de impressos em braille. Segundo Mazzotta (2021), a RBC foi a primeira iniciativa do gênero no Brasil. Posteriormente, por força da portaria ministerial 504, de 17 de setembro de 1949, o IBC passou a distribuir livros em braille gratuitamente para pessoas cegas solicitantes.

A Revista Brasileira para Cegos foi o embrião da distribuição de livros em braille para as pessoas cegas. Até hoje, juntamente com os outros periódicos em braille produzidos pelo IBC[10], constitui-se em importante meio gratuito de difusão do Sistema Braille no Brasil. As publicações neste formato possuem alto custo de produção, baixa viabilidade econômica, além de ocupar um volume cerca de três vezes maior que as publicações em tinta[11]. Enfrentam ainda a concorrência das novas tecnologias, como sintetizadores de voz e leitores de tela, fatores que limitam o interesse da iniciativa privada pela sua produção. Para muitas pessoas cegas, a RBC é o único material em braille disponível para leitura.

[10] O IBC também editora, desde 1959, o periódico Pontinhos, voltado para o público infanto-juvenil. Em 2019 passou a produzir o gibi Superbraille, história em quadrinhos cujo pratagonista é um super-herói cego. https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral. Acesso em: 15out. 2023.

[11] As publicações em tinta são os impressos comuns, inacessíveis às pessoas cegas.

No momento atual, a confecção de impressos em braille em larga escala está restrita aos programas governamentais, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e da produção realizada por instituições públicas, como o IBC, além de instituições privadas sem fins lucrativos, como a Fundação Dorina Nowill para Cegos.

A RBC é o único periódico em braille, produzido atualmente no Brasil, para o público em idade adulta com deficiência visual. Registram-se outras iniciativas, como o boletim Ponto a Ponto, periódico financiado pela Petrobras e impresso na Fundação Dorina Nowill para Cegos, com 12 edições por ano e tiragem de 2.000 exemplares, que circulou entre os anos de 2010 e 2011, sendo descontinuado por falta de patrocínio (Valentini, 2019).

Registram-se também outras iniciativas em língua portuguesa, que são as revistas Poliedro e Rosa-dos-ventos, produzidas pelo Centro Professor Albuquerque e Castro, pertencente à entidade filantrópica Santa Casa de Misericórdia do Porto, distribuídas mensalmente para 1332 assinantes, ao custo de 15 e 16 euros anuais, respectivamente (Pinto, 2019).

A RBC é uma política pública. Foi concebida por um órgão público do governo federal, o primeiro educandário para pessoas cegas Sul-Americano. Seu propósito é levar informação, cultura e entretenimento ao seu público pelo método de leitura e escrita da pessoa cega. A primeira RBC veiculava a informação de que o periódico era a "primeira iniciativa oficial do gênero" (Brasil, 1942, p. 1). E, após informar que a distribuição será gratuita, que será uma "modalidade de assistência do governo" (Brasil, 1942, p. 1) aos brasileiros com deficiência visual. A Revista Brasileira para Cegos abriu caminho para a edição da Portaria Ministerial nº 504, 17 de setembro de 1949, que prevê a distribuição gratuita de impressos em braille em âmbito nacional.

Por toda a história do periódico, que atravessou gerações em mais de 80 anos de existência e por sua importância para as pessoas com deficiência visual, residiu sua escolha como *corpus* deste trabalho. Além disso, a RBC é elaborada por uma comissão editorial, composta por pessoas cegas e videntes, servidores do IBC[12]. Não se registra uma política editorial da publicação. Dessa forma, as temáticas abordadas na publicação variam em função da composição da comissão editorial e do momento atravessado pela instituição. Há muito no discurso do periódico que é oriundo das práticas de ensino empregadas no IBC, da forma como esses profissionais conduziram sua vida profissional e das vivências que adquiriram ao longo dos anos no Instituto Benjamin Constant.

[12] Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos. Acesso em: 12 nov. 2023.

Os exemplares da RBC analisados foram as revistas editoradas entre 2005 a 2017, período no qual se inserem os primeiros anos da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

Figura 7- Capa da primeira RBC (1942) e da edição nº 552 (2019)



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Descrição: Fotografia de duas capas da Revista Brasileira para Cegos, de números 1 e 552, lado a lado. Do lado esquerdo, a capa da RBC nº 1 (1942), impressa em azul escuro sobre papel amarelado, apresentando imagem da fachada do IBC e as seguintes informações: "Ministério da Educação e Cultura. Revista Brasileira para Cegos. Instituto Benjamin Constant. Educandário oficial para cegos e amblíopes. Avenida Pasteur, 350. Tels. 26-8353 – 26-9512. Praia Vermelha. Rio de Janeiro, Brasil. A Revista Brasileira para Cegos – primeira iniciativa oficial do gênero – é de distribuição gratuita e visa proporcionar informação, divertimento e cultura. Confeccionada na Imprensa Braille do I.B.C., é síntese do que de melhor a imprensa nacional e estrangeira oferece a todos, constituindo excelente forma de assistência prestada pelo Govêrno (sic) brasileiro aos desprovidos de visão". Do lado direito, a capa da revista RBC apresenta as letras "R", "B" e "C" em destaque, com o título "Brasileira para Cegos" abaixo e com a palavra "revista", na vertical, acompanhando a letra "R". Apresenta também as seguintes informações: "Revista Brasileira para Cegos. Informação e cultura. Fundada em 1942. Ano LXXVI. Janeiro / Março de 2019. Número 552. Venda proibida. Instituto Benjamin Constant".

Feita a apresentação do *corpus*, passou-se, em seguida, a apresentar a ferramenta de análise. O discurso do Instituto Benjamin Constant sobre o desdobramento das políticas públicas, cuja materialidade se encontra na Revista Brasileira para Cegos, foi construído pela via da Análise do Discurso francesa de Michel Pêcheux.

4.2 ANÁLISE DO DISCURSO DE VERTENTE FRANCESA

Pretendeu-se aqui explicitar os principais conceitos da Análise do Discurso Francesa, que tem como autor central o filósofo Michel Pêcheux (1938-1983), ferramenta teórico-metodológica utilizada para exame do *corpus*. Sua escolha se deveu à natureza do discurso analisado. A questão de pesquisa envolveu os desdobramentos de uma política pública de oposição às práticas educacionais e à manutenção do IBC enquanto instituição especializada. Há um choque, uma tensão, de interesses antagônicos, de grupos que divergem no que se refere à metodologia educacional da pessoa com deficiência visual.

Antes de iniciarmos o estudo da ferramenta de análise, é importante delinear o que é o discurso, na perspectiva pecheutiana. O discurso, para Pêcheux (1995), é uma construção social. Ele é fruto do processo histórico, constituído na exterioridade do ambiente no qual o sujeito está inserido. É resultante do atravessamento de forças antagônicas no curso do tempo.

Quando o sujeito enuncia, o conteúdo traz em seu bojo o reflexo do passado, das suas experiências de vida. Nesse momento, o sujeito imagina ser o legítimo autor do discurso, mas na realidade está repetindo de forma inconsciente as ideologias nas quais esteve ou está imerso. Sem que perceba, se esquece das diversas ideologias que o interpelam, bem como dos efeitos de sentidos que podem ser produzidos pelo seu discurso. Nas palavras de Pêcheux (1995, p. 162), é a "objetividade material essa que reside no fato de que 'algo fala' (ça parle) sempre 'antes, em outro lugar e independentemente', isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas".

Às ideologias que modelam o sujeito, que conduzem sua forma de dizer, Pêcheux (1995) chama de formações ideológicas (FI). Numa perspectiva marxista, afirma que são provenientes do processo de lutas de classes antagônicas, do materialismo histórico, cujos embates se repetem no curso da história ao mesmo tempo em que se atualizam. Nesse contexto, o sujeito se encontra necessariamente filiado, atravessado por diversas ideologias, que condicionam tudo o que enuncia.

As diversas ideologias, materializadas no discurso, que podem ser exteriorizadas de forma verbal ou não verbal, impõem certos limites ao que pode ou não ser dito. O sujeito não é livre naquilo que diz. Em outras palavras, o discurso, dentro dos limites impingidos pela ideologia, é limitado a certas palavras, expressões, frases, que são suas marcas discursivas, sua assinatura discursiva. Ao observar algum discurso, percebem-se ali as ideologias dominantes. A essas limitações ao discurso, que regram o que pode ou não ser dito em determinado contexto, sob determinadas formações ideológicas, Pêcheux (1995, p. 160) denomina como formação discursiva (FD):

> Chamaremos então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

Nessa perspectiva, vemos o discurso de políticas públicas como o atravessamento de uma multiplicidade de formações ideológicas e discursivas. Um exemplo disso é a terminologia utilizada para denominar a pessoa cega. Nas políticas públicas abordadas nesse estudo, percebem-se mudanças nessa denominação, todas com efeitos de sentidos diferentes. Estão filiadas às ideologias cujas políticas públicas defendem. E expressam certos limites discursivos, acerca do que dizer ou não em determinado contexto.

A quadro abaixo mostra os deslocamentos de sentidos dos termos utilizados para a denominação das pessoas com deficiência nas políticas públicas:

Quadro 1- Termos relacionados à pessoa com deficiência visual presentes em políticas públicas

Termos relacionados à pessoa com deficiência visual	**Ano**	**Política pública**
Meninos cegos	1854	Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854
Excepcional	1961	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB de 1961)
Especial	1971	Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, (altera a LDBEN de 1961)
Portador de deficiência	1994	Declaração de Salamanca
Portador de necessidades especiais	1994	Declaração de Salamanca
Portador de deficiência	1994	Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP)
Portador de necessidades especiais	1994	Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP)
Pessoa com deficiência	2007/2009	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência)

	2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (MEC/SECADI)
	2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
	2020	Decreto 10.502/20 (Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida)

Fonte: O autor, 2025.

Os efeitos de sentidos dos termos elencados acima mostram diferentes posições ideológicas. A denominação “Meninos Cegos” é restritiva ao tratar somente dos alunos do sexo masculino, embora se registrem, no final do ano de 1854, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, as matrículas de onze alunos, nove meninos e duas meninas (Brasil, 2007). No século XIX, a educação de meninas não era uma preocupação dos governantes, tendo em vista que a mulher era preparada para assumir trabalhos domésticos, como esposa e mãe. Há outra restrição nessa denominação, pois não considera a educação das pessoas com baixa visão. No contexto da deficiência visual, o percentual de pessoas com baixa visão é superior ao de pessoas cegas. Segundo o último censo do IBGE, ano 2022, estima-se que 7,9 milhões de pessoas tenham dificuldades para enxergar e, segundo o censo de 2010 (Brasil, 2023d), havia 506 mil pessoas cegas. Nesse termo, “Meninos cegos”, há uma ideologia que privilegia o sexo masculino e outra que vislumbra a imagem da deficiência visual somente pelo prisma da pessoa cega.

Já os termos “excepcional” e “especial” são expressões que enfatizam as deficiências e criam um estigma de incapacidade, tendo em vista que remetem a um dever de cuidado, sem se preocupar com o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Esses termos se deslocam para uma perspectiva assistencialista. A pessoa não é excepcional ou especial por ser deficiente. Ela é especial ou excepcional enquanto ser humano, nas suas ações durante a vida em sociedade.

Portador de deficiência/Portador de necessidades especiais são termos que remetem a um modelo médico de cuidado da pessoa com deficiência. Consideram-nas como "portadoras" de algo – a deficiência – como se carregasse consigo uma doença diagnosticada. A deficiência em si não é doença. As doenças é que podem acarretar deficiências. Nesse sentido, o termo também se equivoca ao enfatizar a deficiência pela via do tratamento clínico e do assistencialismo, sem colocar a pessoa e suas potencialidades em primeiro plano.

Pessoa com deficiência, que é o termo utilizado atualmente, cujo primeiro diploma legal localizado a utilizá-lo foi a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2009), parece ser o termo mais adequado. Ele deriva de uma ideologia de valorização dos direitos humanos, numa perspectiva, não mais de assistencialismo, mas a de que o Estado e a sociedade, cientes de que a pessoa com deficiência pode se desenvolver, deve prover os meios para permitir esse desenvolvimento. No preâmbulo, a referida convenção reconhece "a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas" (Brasil, 2009, n.p.). Nesse sentido, com o respeito à autonomia e direito às próprias escolhas, a "pessoa" vem em primeiro lugar nessa política, antes da "deficiência". Por isso, pessoa com deficiência visual.

Em todos os termos analisados, encontramos ideologias que moldam sua redação. Nesse sentido, olhamos para o passado. Os termos, por si sós, trazem uma memória discursiva (embates ideológicos), que na sistemática de análise de Pêcheux (1995), é o interdiscurso. Ademais, para o momento histórico em que determinado discurso foi pronunciado, percebe-se o contexto social que permitiu a elaboração de determinado discurso e não de outro. Por que se fala em "meninos cegos" no século XIX e não em "pessoas com deficiência visual", como na nomenclatura atual? Há uma interdição, uma limitação ambiental das ideologias dominantes, condicionantes do que se pode dizer ou não, o que segundo Pêcheux (1995) são as condições de produção do discurso.

Quando se fala na terminologia "pessoa com deficiência", significa que no curso da história várias pessoas com deficiência e organizações lutaram para que esse público tivesse suas opiniões respeitadas, para que tivessem independência nas suas escolhas, acessibilidade no direito básico de ir e vir, oportunidade para desenvolver seu potencial, dentre outros direitos. E tudo isso, construído em séculos de materialismo histórico, condensado em apenas um substantivo (pessoa) uma preposição (com) e um adjetivo (deficiência).

Agora que tratamos do discurso e das formações ideológica e discursiva que o constituem, passaremos a definir o sujeito. Na perspectiva pecheutiana, o sujeito é diferente do que comumente percebemos. Ele não precisa ser individualizado, identificado com nome e

CPF. O analista não olha para dentro do sujeito, para a sua psiquê, seus sentimentos e aspirações. O sujeito é heterogêneo, resultante do atravessamento de múltiplos discursos, múltiplas ideologias. Nas palavras de Bakhtin (1981), na mente do sujeito falam múltiplas vozes (polifonia). O que sai (discurso), é resultante da heterogeneidade do sujeito.

Para Pecheux (1995), o que importa é o discurso que o sujeito pronuncia, ou seja, a exterioridade que se dá pela linguagem. Sujeito é aquele que faz o ato enunciativo, que produz o discurso, conforme visto, dentro de determinadas formações ideológicas e discursivas. Por estar envolvido nas ideologias, não é visto como um ser individualizado, autor do seu discurso, mas um produto do materialismo histórico, um sujeito assujeitado, interpelado pela ideologia (quando o sujeito nasceu o mundo já existia, então ele é atravessado – interpelado – pelas ideologias).

A interpelação se dá, segundo Pecheux (1995), citando Althusser, pelos aparelhos ideológicos do estado, que são estruturas criadas pela sociedade que possuem a função de coesão social, exercendo o poder com a difusão e manutenção de ideologias dominantes. Segundo Althusser (1980), nessas estruturas se incluem a escola, a família e o aparelho político (governos, câmaras legislativas, dentre outros). Esse último é o principal ator responsável pela edição de políticas públicas, que neste estudo, são as relacionadas à deficiência visual.

O sujeito discursivo, interpelado pela ideologia, exterioriza seu discurso por meio da linguagem (verbal ou não verbal), seguindo determinados limites, que são as formações discursivas. A forma como isso se dá deriva da posição ocupada (posição-sujeito). Nessa perspectiva, o editorial da revista RBC nº 524, abordado no capítulo 3 mostra uma posição-sujeito de editora de um periódico em braille para pessoas cegas e de pessoa com deficiência visual que estudou em escola especializada. Que, graças à educação recebida no IBC, conseguiu se formar e conquistar um bom emprego público (de revisora braille). Sua posição revela uma ideologia de defesa da escola especializada, bem como seu discurso se dá sob certos limites (não aborda quem não teve oportunidade de estudar em uma dessas instituições).

Por outro lado, o artigo da ex-diretora da SECADI revela uma posição-sujeito de uma ferrenha defensora da educação inclusiva. A ex-diretora estudou em escola comum, antes das políticas de educação inclusiva. Ela não experimentou a educação especializada, como vivenciada pela editora da RBC. Por tratar das ideologias da educação inclusiva, no discurso da ex-diretora não é permitido tratar dos sucessos da educação especializada. Seu ato enunciativo se dá dentro dos limites da tese que pretende defender.

Após apresentar o sujeito da AD francesa, passamos para a metodologia de análise. Inicialmente, é necessário definir um corpus. No presente estudo, utilizaram-se, exemplares completos da Revista Brasileira para Cegos, publicados de 2005 a 2017.

Em seguida, procedeu-se a uma leitura completa desse corpus (os periódicos), para separar trechos do texto que irão compor a análise. Segundo Pecheux (1995), esses trechos não se restringem à frase, podendo ser orações, períodos, frases, expressões ou palavras, dentre outras formas de enunciados. O importante não é a extensão do termo e sim a possibilidade da identificação das repetições semânticas, demonstrativas das formações ideológicas e discursivas embutidas no interdiscurso. A esses trechos, a AD francesa denomina como Sequências Discursivas (SD).

Após a análise, foi possível ver as marcas discursivas da construção de memória do Instituto Benjamin Constant em reação aos primeiros anos de implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008b).

4.3 ANÁLISE DOS EXEMPLARES DA REVISTA BRASILEIRA PARA CEGOS

A presente seção foi destinada à análise dos exemplares da RBC. Conforme visto, a publicação faz parte da memória do Instituto Benjamin Constant, sendo fundamental no desenvolvimento institucional, ao promover a interiorização da leitura e escrita em braille pelo território nacional e ajudando a conferir projeção nacional à instituição. Como veículo de difusão de ideias, apresenta o discurso do IBC acerca dos modelos educacionais relacionados às pessoas com deficiência visual.

O *corpus* foi composto pelas Revistas Brasileiras para Cegos, publicadas entre 2005 e 2017 (46 revistas). A escolha dos exemplares produzidos nesses anos foi importante para a observação de diferentes momentos na produção do discurso da RBC. O primeiro período de análise é anterior à implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (Brasil, 2008b), correspondente às RBC editadas entre 2005 e 2007. Esse primeiro momento foi importante para observar que, embora já houvesse documentos legais tratando da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, como o tratado de Salamanca (Brasil, 1994), a revista não tratou do tema. As matérias que falam sobre educação se restringem, principalmente, ao IBC e a outras iniciativas especializadas.

No segundo período, que se iniciou em 2008, ano de publicação da PNEEPEI (Brasil, 2008b), encontrou-se o primeiro texto, localizado nesta pesquisa, com discurso de oposição à educação inclusiva, no editorial da RBC nº 512 (Brasil, 2008) intitulado “Inclusão”. Nos anos

seguintes, o tema foi recorrente na publicação, com mais de uma matéria em um mesmo número do periódico. 2014 marca o último ano da série analisada em que se verificaram textos que tratem diretamente sobre a temática da educação inclusiva. O presente estudo se concentrou mais nesse período (2008 a 2014), pois nele se apresentou o discurso do IBC em oposição à PNEEPEI (Brasil, 2008b).

O terceiro período de análise correspondeu aos anos de 2015 a 2017, nos quais as RBC não mais apresentaram textos versando diretamente sobre a educação inclusiva. Objetivou ver um momento em que o tema da inclusão, embora tenha vindo para ficar, tenha perdido força no cenário de discussão institucional. Nesse período, observaram-se marcas discursivas dos dois períodos anteriores. Em especial do segundo período, pela produção de efeitos de sentidos em relação à temática da inclusão e a imersão do discurso nas formações ideológica/discursiva de defesa da escola especializada.

4.3.1 PRIMEIRO PERÍODO (2005 A 2007)

A análise das edições da Revista Brasileira para Cegos (RBC), publicadas entre 2005 e 2007, permite observar uma paisagem discursiva ainda centrada na consolidação histórica do Instituto Benjamin Constant (IBC) como centro de referência na educação de pessoas com deficiência visual. Trata-se de um momento anterior à inflexão das políticas públicas que viriam a privilegiar o modelo inclusivo, marcado pela permanência de uma memória institucional que legitima a escola especializada como espaço legítimo de escolarização. Essa permanência discursiva revela, por um lado, a continuidade de um projeto educativo tradicional e, por outro, um distanciamento em relação às transformações já em curso no cenário internacional desde o Tratado de Salamanca (1994). Ao silenciar bastante a noção de educação inclusiva, mesmo quando ela já se insinuava nas práticas escolares, a RBC projeta um universo editorial voltado prioritariamente à reafirmação da autoridade do IBC, alicerçada em seu passado, em suas práticas e em seu reconhecimento social, o que antecipa, mesmo que de forma ainda latente, os embates que se intensificariam nos anos seguintes.

O primeiro período analisado correspondeu às revistas RBC produzidas nos anos de 2005 a 2007 (7 exemplares). O quadro abaixo apresenta os números, mês/ano da publicação e o sumário das publicações utilizadas na análise:

Quadro 2 – Revistas RBC, publicadas de 2005 a 2007, utilizadas na análise

RBC	Ano/mês	Sumário
503	Janeiro/Junho de 2005	Editorial; O Vaso com Rachaduras; O Jogo da Morte; Ninguém mais me Via; Números no Escuro; Jóias da Humanidade; Histórias Interessantes; Artes; Brasil; Ecologia; Lugares do Mundo; Ciência e Saúde; Variedades; Informativo IBC; Noticiário Especializado; Troca de Ideias; Ao Leitor
504	Julho/Dezembro de 2005	Editorial; Dando o que Tem; Guerra de Tróia; Show do Ministro Brasileiro; Apesar da Liberdade; Pouso Forçado; In Memoriam de Edison Ribeiro Lemos; A Mão que Lê; Jóias da Humanidade; Histórias Interessantes; Artes; Brasil; Ecologia; Lugares do Mundo; Ciência e Saúde; Variedades; Informativo IBC; Noticiário Especializado; Troca de Ideias; Ao Leitor
506	Julho/Dezembro de 2006	Editorial; O Lago de Leite; O Príncipe Poeta; O Château dos Tomates; Lucrécia Bórgia; Elogio aos Idiotas; Terrorismo, a Ameaça Final; Joias da Humanidade; Histórias Interessantes; Artes; Brasil; Ecologia; Lugares do Mundo; Ciência e Saúde; Variedades; Informativo IBC; Noticiário Especializado; Troca de Ideias; Ao Leitor
508	Maio/Agosto de 2007	Editorial; Em Família; Três Coisas; Os Gladiadores Romanos; Da Bomba-Limpa aos Homens-Bombas; Dois Pesos e uma Vontade; Janelas da Alma; Jóias da Humanidade; Histórias Interessantes; Artes; Brasil; Ecologia; Lugares do Mundo; Ciência e Saúde; Variedades; Informativo IBC; Noticiário Especializado; Troca de Idéias; Ao Leitor.
509	Setembro/Dezembro de 2007	Editorial; Maneira de Dizer; Ah! O Amor; A Fúria de Vulcano; O Erro dos Fanáticos Religiosos; Sobre os Sentidos; Professora Mayá; Jóias da Humanidade; Histórias Interessantes; Artes – Brasil; Ecologia; Lugares do Mundo; Ciência e Saúde; Variedades; Informativo IBC; Noticiário Especializado; Troca de Idéias; Ao Leitor

Fonte: O autor, 2025.

Em uma observação preliminar, das matérias presentes nos sumários das RBC, notou-se que não há abordagem direta à temática da inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular, embora o tratado de Salamanca (Brasil, 1994), que é considerado um marco do direito internacional sobre o tema, tenha sido produzido em 1994. No conteúdo das revistas, a busca por termos como “inclusão” ou “educação inclusiva” retornou somente um resultado, presente na RBC nº 506 (Brasil, 2006). Nessa revista, o termo “inclusão” encontrado não se relaciona especificamente à educação. Ele se refere à inclusão social de pessoas com

deficiência, em matéria que trata de uma entidade sem fins lucrativos (Corpore - Corredores Paulistas Reunidos), que promove corridas e caminhadas com pessoas com deficiência, acompanhadas de guias voluntários videntes.

Na esfera da educação de pessoas com deficiência visual, prevalecem conteúdos que tratam do IBC, matérias sobre outras instituições que atuam na educação de pessoas com deficiência visual e a apresentação de recursos de acessibilidade. Esses conteúdos são veiculados principalmente nas colunas "Informativo IBC" (conteúdos sobre o IBC) e "Noticiário especializado" (outros conteúdos sobre a temática da deficiência visual).

No informativo IBC, conforme dito acima, a Revista Brasileira para Cegos apresenta matérias exaltando acontecimentos ligados ao Instituto Benjamin Constant. Nele estão presentes fatos como a inauguração de setores, aniversário da instituição, prêmios recebidos, dentre outros momentos. As sequências discursivas abaixo foram extraídas dessa coluna da revista.

> RBC 503 (Brasil, 2005):
>
> SD1: Curso capacita professores há 57 anos para atuarem na área da deficiência visual. (...) Desde 1947 o Instituto Benjamin Constant-IBC ministra o Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Visual, destinado prioritariamente a candidatos de todas as regiões brasileiras onde o atendimento educacional de pessoas cegas seja inexistente ou possua insuficiência de recursos.

A primeira sequência discursiva destaca a longevidade do curso de especialização do IBC como marca de excelência e pioneirismo na formação de professores para atuação com a deficiência visual. Essa referência temporal ("há 57 anos") não apenas reforça a tradição da instituição, mas ancora sua autoridade pedagógica num passado que legitima o presente. Ao evocar sua abrangência nacional e o atendimento a regiões carentes, constrói-se a imagem de uma instituição indispensável e comprometida com a equidade educacional. Em continuidade, a SD2 agrega ao *ethos* do IBC a valorização explícita por parte do Estado, representado pelo então Ministro da Educação, Tarso Genro. A ênfase na verba repassada e no reconhecimento ministerial atua como índice de prestígio e importância política, sedimentando a memória institucional do IBC como parceiro confiável e insubstituível do Governo Federal. Essas passagens contribuem para consolidar um discurso de legitimidade histórica e funcional da instituição no campo da educação especial.

> RBC 504 (Brasil, 2005):

> SD2: Tarso Genro repassa dois milhões, duzentos e setenta e cinco mil reais ao IBC. “O Ministro Tarso Genro, da Educação, assinou o documento e disse: "É menos do que o IBC merece, mas é uma prova do quanto ele é importante para o Governo Federal. A União fará um esforço cada vez maior para dar um atendimento necessário ao Instituto Benjamin Constant."

A sequência seguinte (SD3) reforça esse processo de valorização simbólica do IBC por meio da reinauguração de um espaço cultural que, além de restituir fisicamente a infraestrutura, resgata a memória afetiva e pedagógica da instituição. A homenagem ao professor de música não apenas personaliza esse ato simbólico, mas reafirma a ideia de continuidade e respeito às figuras que compõem a história do IBC. Ao ser presidido pelo Ministro da Educação, o evento ganha caráter institucional e político, inscrevendo o IBC no centro das ações governamentais voltadas à valorização da educação especializada. Assim, a materialidade do espaço restaurado torna-se também espaço de inscrição da memória e da resistência institucional frente às mudanças de paradigma trazidas pela política de inclusão.

> RBC 506 (Brasil, 2006):
>
> SD3: Reinauguração do Auditório - Restaurado sob o patrocínio da Petrobrás, o auditório Maestro Francisco Gurgulino de Souza, justa homenagem ao saudoso professor de música do Instituto Benjamin Constant, foi reinaugurado no dia 15 de agosto pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad.

A sequência discursiva 4 amplia ainda mais o campo de legitimidade do IBC ao projetá-lo para além das fronteiras nacionais, mediante a parceria com a ONCE. Ao nomear a organização como “a maior e mais importante entidade do mundo”, o discurso reforça o prestígio do IBC ao associá-lo a uma referência internacional de excelência. A cooperação transnacional, ao resultar na construção do Estúdio José Espínola Veiga, não apenas reafirma a importância histórica da instituição como difusora do Livro Falado, mas também a alinha aos avanços tecnológicos e à promoção da acessibilidade. O fato de o evento estar atrelado à comemoração dos 152 anos do IBC confere ainda mais peso simbólico à ação, ancorando o presente na narrativa de um passado glorioso. O discurso constrói, assim, uma memória de continuidade, atualização e resistência silenciosa a discursos de obsolescência da educação especializada.

> RBC 508 (Brasil, 2007):
>
> SD4: IBC e ONCE restauram o estúdio do Livro Falado - Um convênio firmado entre o Instituto Benjamin Constant e a Organização Nacional de Cegos de Espanha, maior e mais importante entidade do mundo, de apoio aos deficientes visuais, viabilizou a construção do Estúdio José Espínola Veiga.

> Graças ao recurso de 83 mil reais disponibilizados pela organização, o espaço foi inaugurado em setembro na comemoração de 152 anos de aniversário do IBC.

Na última sequência (SD5), há um ápice da estratégia discursiva de valorização institucional: o reconhecimento público vindo de uma entidade latino-americana, a ULAC. O elogio recebido reforça o IBC como referência continental, estabelecendo uma analogia direta com o Instituto de Cegos de Paris, ícone europeu da educação especializada. Essa comparação internacional eleva o estatuto simbólico do IBC e legitima seu modelo educacional perante críticas externas, inclusive as oriundas da política de inclusão. A retórica empregada, com expressões como "quase impossível enumerar as benfeitorias" e "sempre proporcionando ensinamentos", promove uma memória épica da instituição, que ultrapassa o campo pedagógico para ocupar o lugar de símbolo da dignidade e da potencialização da pessoa com deficiência visual. Nesse processo, o discurso da revista sustenta uma memória contra-hegemônica que resiste à deslegitimação do modelo especializado.

> RBC 509 (Brasil, 2007):
>
> SD5: União Latino-Americana de Cegos Reverencia IBC — Mais uma vez, o Instituto Benjamin Constant fez jus a uma grande homenagem ainda referente ao sesquicentenário. A pioneira escola de cegos do país recebeu a Comenda Enrique Elissalde, conferida pela União Latino-Americana de Cegos-ULAC. (...) O presidente da ULAC, José Monteagudo, falou: "O IBC está para a América Latina assim como o Instituto de Cegos de Paris está para a Europa. O IBC foi a primeira escola a educar cegos utilizando o Sistema Braille, e afirmo que é quase impossível enumerar as benfeitorias realizadas ao longo desses 150 anos, sempre proporcionando ensinamentos que elevam a capacidade intelectual e social do portador da deficiência visual."

Nas SD acima, a centralidade das ações institucionais do IBC, como base da política pública de educação de pessoas com deficiência visual se faz presente. A SD1 mostra o curso de capacitação de professores nessa área, que existe há mais de 50 anos, priorizando os docentes das regiões sem atendimento educacional ou com poucos recursos. Essa SD remete a uma formação discursiva da instituição especializada, primeira do gênero e referência na área, já sesquicentenária na época da edição da RBC 503 (Brasil, 2005). Os termos "há 57 anos" e "Desde 1947" transmitem confiabilidade e solidez ao curso oferecido, associado à tradição educacional do Instituto Benjamin Constant.

Nesse discurso, o IBC é a instituição com práticas educativas que servem de exemplo a ser seguido pelas demais instituições. E quais seriam essas práticas? As de educação especializada, embora o curso se destine, em grande parte, aos professores da rede regular de

ensino. Tanto que a SD1 fala em “área da deficiência visual” e “atendimento educacional de pessoas cegas”. Ambos os termos traduzem ideia de um ramo da educação (uma área) ou de atendimento de um público específico (pessoas cegas). Interessante notar também que a matéria da RBC sobre o referido curso, em dado momento, afunila o campo do saber a ser ministrado, ao se referir somente às “pessoas cegas” deixando de citar as pessoas com baixa visão.

Nesse ponto, de capacitação de profissionais da escola regular pelo IBC para atuarem com alunos com deficiência visual, há uma incoerência presente nas políticas públicas de educação inclusiva, em especial a PNEEPEI (Brasil, 2008b), que é o alvo do presente estudo. Embora desencorajem (melhor seria dizer, praticamente vedem) em diversos momentos a existência de alunos com deficiência visual matriculados em escolas especializadas, com exceção do atendimento educacional especializado, realizado no contraturno, contam com o apoio das escolas especializadas para capacitar os profissionais que irão atuar na educação inclusiva, pois são esses profissionais que possuem a expertise no assunto. Nesse sentido, como poderia uma escola especializada, que não seria mais escola em uma perspectiva inclusiva, pois não possuiria mais corpo discente, com professores que não atuariam mais com a educação de pessoas com deficiência visual, a não ser pelos atendimentos especializados, dispor de conhecimentos para a formação de profissionais que atuarão na educação inclusiva?

Ao longo da análise, surgiram outras questões como essa, com pontos de reflexão acerca da implementação de um sistema educacional (educação inclusiva) em supressão ao outro (educação especializada). O que se observou foi uma incoerência no conflito entre duas formações ideológicas, com a tentativa de anulação de uma delas (educação especializada), promovida pela SECADI, enquanto aparelho ideológico do estado.

Prosseguindo, verificou-se que a figura central do IBC na política de educação de pessoas com deficiência visual, nesse período analisado, não vem somente do IBC. Ele derivou diretamente do MEC e de outras instituições públicas e privadas, com o direcionamento de recursos públicos e visita de dois ministros da Educação, em momentos distintos, à instituição. As SD 2 e 3 mostraram isso, com a destinação de quantia milionária para o desenvolvimento de atividades do IBC (SD2) e de recursos oriundos da Petrobrás para a reforma de um dos auditórios da instituição. Essas ações não se coadunam com um desejo, pelo Ministério da Educação, de fechamento do Instituto Benjamin Constant. Ao contrário, promoveram o fomento/ampliação do trabalho já desenvolvido. Importante frisar que esses acontecimentos ocorreram em 2005/2006, portanto dois anos antes da publicação da PNEEPEI (Brasil, 2008b) e de seus desdobramentos.

Nessa esteira, a destinação de recursos ao IBC para a reforma dos estúdios de gravação de livros falados pela Organização Nacional de Cegos de Espanha – SD4 – também não se aproximou de uma ideia de encerramento das ações do IBC. Dessa vez, o reconhecimento das atividades da instituição foi proveniente de uma organização internacional privada, representativa das pessoas com deficiência visual da Espanha.

Na SD5, na qual se apresentou uma homenagem conferida ao IBC pela União Latino-Americana de Cegos, destaca-se a fala do presidente da instituição "O IBC está para a América Latina assim como o Instituto de Cegos de Paris está para a Europa. (..)". A fala com conteúdo matemático, equiparando o IBC ao INJA como grandezas diretamente proporcionais, mostrou com precisão a posição do Instituto Benjamin Constant. Trata-se de duas instituições com igual peso, dentro das suas respectivas regiões de abrangência.

Isso foi importante para o presente estudo, pois permitiu, dentro da relação de equivalência traçada, observar como está, nos dias de hoje, o INJA. Voltando ao site da instituição de Paris, na aba que trata da educação, interessante notar que na seção do Serviço de Ensino (INJA, 2023), há menção à educação inclusiva, com o acompanhamento de alunos dessa modalidade da educação especial, mas sem que isso tenha representado o fechamento da referida escola especializada.

Educação especializada:

> O INJA oferece a continuação da educação em ambiente especializado dentro do estabelecimento:
> - no ensino primário: da secção principal da creche até ao 2º ano do terceiro ciclo;
> - no ensino médio: do 6º ao 3º;
> - no ensino médio: do 2º ao 12º ano, bacharelado geral;
> - na aula de afinação-fatura: formação, em 3 anos, de afinador de piano CAP;
> - Uma menção adicional ao piano de cauda é possível. (Tradução nossa)

Educação inclusiva:

> O Serviço de Apoio à Aquisição de Autonomia e Escolarização do INJA (S3AS) é um serviço de educação especial para crianças e adolescentes com deficiência visual que presta apoio à inclusão educativa e aquisição de autonomia, em articulação com as famílias.
> O serviço atende crianças e adolescentes que frequentam o ensino fundamental, médio, médio (cursos gerais, tecnológicos e profissionalizantes e pós-bacharelado), matriculados em estabelecimentos públicos, privados conveniados e particulares extracontratualmente, da Academia de Paris.
> S3AS persegue um triplo objetivo:
> - contribuir para o sucesso do projeto escolar da criança ou adolescente,
> - desenvolver sua autonomia,
> - promover o seu desenvolvimento pessoal, especialmente no seu local de escolaridade. (Tradução nossa)

Então, conforme trecho retirado do site da instituição, ao se verificar como se dá a escolarização de alunos com deficiência visual no INJA (Educação especializada mais o apoio à educação inclusiva), percebeu-se que o fenômeno da inclusão escolar aportou também em terras francesas e que isso não representou o fechamento da escola especializada. O que há é uma coexistência entre os dois modos de conceber a educação de pessoas com deficiência. Em outras palavras, é possível a convivência das duas ideologias, com benefícios para o alunado, que poderá escolher, ou transitar, pelo sistema educacional que melhor os atende.

Seguindo a relação diretamente proporcional estabelecida pelo presidente da ULAC, considerando as semelhanças entre as duas instituições, em importância histórica, talvez o IBC possa seguir o mesmo caminho, de complementaridade à educação inclusiva. Esse pensamento respeita o estabelecido na Constituição Federal (Brasil, 1988), artigo 208, inciso III, que afirma ser a matrícula das pessoas com deficiência realizada "preferencialmente" na rede regular de ensino, preservando, portanto, o direito de escolha entre a escola especializada e a escola inclusiva.

Nesse sentido, a fala do presidente da ULAC entra em choque ao que foi estabelecido, no ano seguinte, pela PNEEPEI (Brasil, 2008b). Nessa política pública, conforme visto, a educação de pessoas com deficiência visual se dará somente na escola inclusiva, com as instituições especializadas, auxiliando no contraturno, com o Atendimento Educacional Especializado. É uma formação discursiva de interdição, no sentido de que não é permitido tratar das vantagens da escola especializada. Somente um modelo de escola deve ser adotado, relegando papel secundário ao outro modelo.

A fala do presidente da ULAC continuou com:

> RBC 509 (Brasil, 2007):
>
> SD5:
>
> (...)
>
> O IBC foi a primeira escola a educar cegos utilizando o Sistema Braille, e afirmo que é quase impossível enumerar as benfeitorias realizadas ao longo desses 150 anos, sempre proporcionando ensinamentos que elevam a capacidade intelectual e social do portador da deficiência visual.

Esse trecho da SD5 exaltou, historicamente, os feitos do IBC, como instituição pioneira, no Brasil, na aplicação do Sistema Braille. Em "elevam a capacidade intelectual e social" (grifo nosso) o discurso do presidente da ULAC vai mais uma vez de encontro com a política que seria estabelecida em 2008, pois afirmou que a pessoa com deficiência visual matriculada no IBC será elevada intelectualmente e socialmente, o que não se coaduna com uma instituição que, segundo PNEEPEI (Brasil, 2008b, n.p.), promove "processos de segregação e integração

que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar". Importante constatar que a posição-sujeito do presidente de ULAC é o de um representante de uma organização internacional que defende os direitos das pessoas com deficiência visual na América Latina, o que confere autoridade e credibilidade ao argumento apresentado.

Pelas SD1 a 5 analisadas, verificou-se que não há, de forma direta, menção à educação inclusiva, embora, conforme visto, esse processo estivesse em curso, pelo menos, deste 1994. No entanto, percebeu-se que o discurso apresentado pela RBC já entra em choque com a PNEEPEI (Brasil, 2008b). Esse conflito irá se intensificar nos anos seguintes.

Nesse sentido, o discurso da RBC se apresenta como uma resistência silenciosa à educação inclusiva, cuja implementação já batia às portas do IBC. Nesse sentido, o silenciamento do tema não é destituído de sentido, causando um efeito de barreira invisível, que protege a instituição da escalada dos discursos de inclusão escolar. Com essa barreira, o leitor da RBC pode não se dar conta do que está, de fato, por vir. Se encontra, de certa maneira, inclinado a concluir que as políticas públicas se mantêm solidificadas na educação especializada.

As políticas públicas, desde a fundação do IBC até o final da primeira década dos anos 2000, eram direcionadas para a criação e manutenção de escolas especializadas. Nos anos de 2005 a 2007 ainda estava em vigor a Política Nacional de Educação Especial (1994), elaborada com a participação de profissionais do INES e do IBC. O interdiscurso das políticas públicas, naquele momento, ainda convergia para a memória da escola especializada, capaz de promover a educação e de dar cidadania para as pessoas com deficiência visual. Isso pôde ser percebido em "Desde 1947 o Instituto Benjamin Constant-IBC ministra (...)" – SD1, "justa homenagem ao saudoso professor de música do Instituto Benjamin Constant" – SD3 e "benfeitorias realizadas ao longo desses 150 anos" – SD5. O discurso em defesa do IBC ameaçado aparecerá nos anos seguintes, a partir de 2008.

Prosseguindo na análise, na coluna noticiário especializado, que tratava de assuntos relacionados à temática da deficiência visual, também não se falou diretamente em educação inclusiva. A coluna apresentava, principalmente, inovações tecnológicas (como um chip para a retina, que pode reverter a cegueira) - RBC 503 (Brasil, 2005), iniciativas em prol desse público e a apresentação de outras instituições especializadas. Para o presente estudo, se destacaram as SD abaixo:

RBC 503 (Brasil, 2005):

> SD6 O Projeto Kit Pedagógico Para Alunos Cegos, promovido pela Secretaria de Educação Especial-SEESP, do Ministério da Educação-MEC, distribui gratuitamente aos estudantes: uma reglete[13] de mesa e punção, um sorobã[14], uma bengala, uma guia para assinatura, papel Braille, um par de óculos e mochila. Os interessados em possuir esses equipamentos utilizáveis ao dia-a-dia dos deficientes visuais devem oficializar um pedido à SEESP, informando endereço completo, nome do dirigente da instituição de ensino, telefone, fax, e-mail, a quantidade de kits e os nomes dos beneficiados.

A SD 6 se relaciona com a SD 7, tendo em vista que esta última SD introduz um novo tipo de estratégia de valorização da pessoa com deficiência visual, centrada no testemunho individual de superação. A inserção dessa história no noticiário especializado da RBC reforça a ideia de que, embora existam barreiras, é possível vencê-las mediante força de vontade, talento e apoio institucional adequado, por exemplo, pela distribuição do kit pedagógico apresentado na SD6, que é uma estratégia governamental para munir a pessoa com deficiência visual com meios para superação dos desafios educacionais e da vida diária. No entanto, ao colocar ênfase quase exclusiva nas qualidades individuais do sujeito (como "força de vontade" e "superação"), o discurso também corre o risco de despolitizar a discussão sobre as condições estruturais de acesso à educação e ao mercado de trabalho. A ausência de menção à política de inclusão ou ao suporte pedagógico específico recebido sugere que o êxito pessoal pode prescindir da crítica às instituições — o que, discursivamente, reforça a lógica meritocrática e silencia a importância de mudanças sistêmicas, como as promovidas pela PNEEPEI. Assim, a história cumpre o papel de afirmar a capacidade das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que desvia o foco das disputas entre os modelos educacionais.

RBC 504 (Brasil, 2005):

> SD7 O Sonho sem limite – Jean Schutz é vencedor, pois nem a cegueira o impede de buscar seus objetivos. Apresentador do programa "Domingo Especial" da Rádio Gazeta AM, nasceu cego, em uma família humilde de Santa Catarina. Frequentou a escola pública, onde cursou o ensino fundamental e médio. Aprendeu a ler e escrever em braille, e sua força de vontade para superar os limites impostos pela deficiência o levaram até a faculdade. Cursa o 6º semestre de jornalismo na UNISUL e também trabalha no setor de relação com a mídia em uma empresa de telefonia.

13 Suporte para papel, geralmente de madeira, metálico ou de plástico, com o molde das celas braille perfiladas até completar uma linha. Nele, o papel é pressionado pelo usuário contra o molde por um objeto com ponta arredondada, denominado punção, adquirindo o relevo da escrita em braille.

14 O sorobã ou soroban é um instrumento, similar ao ábaco, utilizado pela pessoa com deficiência visual para realizar cálculos matemáticos.

A SD8 marca um deslocamento da figura do indivíduo para a apresentação de uma instituição filantrópica voltada exclusivamente para mulheres cegas. A Sociedade Assistencial para Cegos "Bom Jesus" é descrita como um espaço de acolhimento para aquelas que, por ausência de vínculos familiares, necessitam de abrigo. Ao se destacar o caráter assistencialista da instituição, o discurso recupera uma lógica histórica de cuidado e proteção que remonta ao papel da Igreja e da caridade na educação de pessoas com deficiência. A ação desempenhada por instituições como essa pode ser necessária em contextos de vulnerabilidade, desde que estejam em articulação com políticas públicas que promovam o desenvolvimento desse público.

> RBC 508 (Brasil, 2007):
>
> SD8 A Sociedade Assistencial para cegos "Bom Jesus" – É uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, que foi fundada em 25 de maio de 1975 com o objetivo de manter um Internato Feminino de Deficientes Visuais. O objetivo desta Instituição sempre foi amparar as deficientes visuais, com idade superior a 18 anos, que não têm família ou não podem estar morando com seus familiares por diversas razões.

Na sequência seguinte, a centralidade da educação especializada é reafirmada pela constituição de um corpo técnico legitimado e reconhecido, que, embora possa operar em diferentes contextos educacionais, é discursivamente associado à manutenção de um modelo tradicional e autônomo de atendimento. A narrativa da RBC, ao destacar a fundação antiga da associação e sua capilaridade territorial, resgata a memória de uma expertise consolidada, mas evita confrontar esse acúmulo com os desafios colocados pela política de inclusão escolar. Com isso, mais uma vez, evidencia-se o apagamento ou o deslocamento do debate sobre a integração entre o ensino regular e os serviços especializados.

> RBC 508 (Brasil, 2007):
>
> SD9 A ABEDEV, Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, fundada em 14 de novembro de 1968 na cidade de Brasília -- DF, e tem sede e foro no local do domicílio de seu Presidente. (...) Conforme seu estatuto social e demais registros, a ABEDEV é uma organização técnico-administrativa, constituída por profissionais que atuam nas áreas de educação, de reabilitação e assistência social de pessoas com deficiências visuais e desenvolve ações em todo o Território Nacional.

Retornando à SD 6, nela há a notícia de distribuição de um kit para auxiliar na educação de pessoas cegas pela SEESP, composto por materiais necessários à aquisição da leitura e escrita em braille (reglete e punção), realização de cálculos matemáticos (soroban) e para a

orientação e mobilidade (bengala), dentre outros itens. Importante registrar que esses materiais estavam disponíveis para instituições que atendessem às pessoas com deficiência visual, que podem ser instituições especializadas ou não. Aqui, embora o discurso da RBC não tratasse diretamente, tangenciou a ideia de escola inclusiva e do AEE. Entretanto, a RBC se restringiu a noticiar o acontecimento, sem que houvesse um juízo de valor quanto à utilização desses materiais em sala de aula, ou se os professores que solicitaram esses recursos se encontravam habilitados para ensinar aos alunos como utilizá-los. Nesse momento de análise, as condições de produção do discurso ainda eram favoráveis à educação especializada, conforme observado nas SD 2, 3 e 4, embora já se ouvissem os ecos da inclusão, direcionando-se o discurso da RBC para a construção de memória de um IBC sólido e inatingível, escapando de embate com o modelo de educação inclusiva.

Igualmente, na SD7, a RBC noticiou a história de um radialista cego, que frequentou a escola pública e estava na universidade de jornalismo. Aqui o periódico não deixou claro se a educação básica do radialista se deu em escola regular ou especializada. Mas pela informação genérica, sem especificação, depreendeu-se que foi uma escola da rede regular. Dessa forma, ao mostrar um exemplo de uma pessoa com deficiência visual que prosseguiu nos estudos e cursou o ensino superior, "sem querer", a RBC estava também tratando da educação inclusiva.

Nesse movimento, indicado nas SD 6 e 7, o discurso da RBC desse período introduziu o assunto da escola inclusiva, mostrando exemplos de escolas comuns e os atendimentos à pessoa com deficiência visual, uma vez que, se a escola comum precisava de ferramentas destinadas a esse público, é porque havia alunos com deficiência visual matriculados ou que procuravam essas instituições antes de se matricular na escola especializada. Então, mesmo que não se tenha falado em inclusão no discurso da RBC dessa época, ela acontecia.

Igualmente, na matéria do radialista cego, ele com certeza enfrentou muitos desafios para conseguir se escolarizar, caso tenha estudado na escola comum. Esses desafios são registrados na SD 7 "Aprendeu a ler e escrever em braille". Ele "aprendeu", o que transmite uma ideia de que ele aprendeu por conta própria ou com pouco auxílio. O mérito foi dele. Há uma indeterminação de quem lhe ensinou o Sistema Braille.

Conforme apresentado nos dois parágrafos anteriores, aparentemente sem essa intenção, a revista propôs uma reflexão sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual nas escolas. Aparentemente, pois no discurso existiu a ação do esquecimento, com a editora da RBC imaginando ser a legítima proprietária do discurso. Mas que, no entanto, de forma inconsciente se esquece do já dito, da memória discursiva, de onde são evocadas as formações ideológicas e discursivas que tendencionam o ato enunciativo. O que a RBC tratou aqui, nada mais é do que

a dualidade entre a educação especializada e a educação inclusiva. A editora da revista na época era uma revisora braille do IBC, pessoa cega, que trazia consigo, nas palavras de Halbwachs (2006), um número indeterminado de pessoas, cujo testemunho de terem estudado na escola comum ou na escola especializada, se encontrava disponível para a construção do discurso da RBC.

A dualidade apontada acima pôde ser observada nas SD 8 e 9, que mostraram duas instituições especializadas. Uma com finalidade de ser abrigo, internato feminino para pessoas com deficiência visual. A outra, uma instituição educacional de apoio especializado a esse público, com equipe multidisciplinar. Nesse momento, o discurso retornou à escola especializada, com a ideia de um internato para atender a um público específico, de cunho assistencialista, e com uma escola especializada, capaz de desenvolver as habilidades específicas de que a pessoa com deficiência visual necessita para se escolarizar. Mesmo que o período analisado não contenha discurso que ameace a existência do IBC, existe a apresentação das vertentes da educação especial, de forma incidental, enfatizando a educação especializada e mostrando as dificuldades da escolarização de pessoas com deficiência visual na rede regular de ensino. Isso é indício de que as condições de produção do discurso estão em transformação, de transição para um período, que se estende até o momento atual, em que a educação especializada do IBC não mais é hegemônica no cenário nacional.

O que se percebeu, nesse período de análise (2005 a 2007), é que a balança pendeu para a educação especializada, promovida pelo IBC. Observando as revistas dessa série como um conjunto, os conteúdos sobre o IBC mostram que se está diante de uma instituição em aprimoramento para atender ao seu público. Nas SD 2, 3 e 4 essa realidade aparece, com a reforma/melhoramento de ambientes da instituição. No discurso da RBC, o IBC está se reformulando para receber novos alunos e continuar seu atendimento enquanto escola especializada.

Por outro lado, não se observou, neste período de análise, a citação de alguma escola regular em específico, seus métodos de ensino, nenhuma narrativa concreta sobre o dia-a-dia das escolas comuns. Os poucos registros se encontram nas SD 6 e 7, na qual o estudante de jornalismo “Aprendeu a ler e escrever em braille” e sobre a disponibilização de materiais para o uso nas escolas, sendo já um indicativo de que existia uma discussão acerca da inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular antes da implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008b).

Na série analisada, notou-se que a RBC tem seu foco em conteúdos sobre o IBC, que são a maioria dos conteúdos sobre educação de pessoas com deficiência visual presentes na

publicação, apresentados na coluna “Informativo IBC”, ficando o periódico, portanto, distante da situação dos alunos que não estão matriculados lá. Há uma relação endógena no discurso, do olhar para dentro da instituição. Pouco se observa para fora. E o que se observa é apresentado como uma realidade distante. Um outro lugar, diferente do IBC. Na próxima série (2008 a 2014), com os primeiros sete anos da PNEEPEI (Brasil, 2008b), constatou-se, que o olhar da RBC atravessou os muros da instituição, passando a ter uma visão mais ampla acerca do tema da educação de pessoas com deficiência.

A análise do primeiro período revelou também um discurso de relativa estabilidade das relações institucionais. A publicação não transpareceu mudança de rumos da política que até então tinha foco nas escolas especializadas, centralizada no IBC. Pelo discurso apresentado, o leitor da RBC concluirá que a política de educação especializada terá prosseguimento, com investimentos no aprimoramento e desenvolvimento do IBC, tendo o apoio político da autoridade máxima do Ministério da Educação. Há uma incoerência entre o discurso governamental apresentado pela revista, que injetou vultosos recursos na instituição; e pouco tempo depois tencionou fechá-la.

Além disso, não se verificou abordagem direta acerca do tema da educação inclusiva. Nas SD 6 e 7, se tangenciou o tema, mas sem aprofundamento ou sem uma comparação com a educação desenvolvida no IBC. Ainda assim, transparece a crítica em “Aprendeu a ler e escrever em braille” – SD 7. Na SD1, a escola regular também aparece, com seus professores necessitando de conhecimentos para a educação dos seus alunos com deficiência visual. Esses conhecimentos foram ministrados pelos profissionais do IBC. A análise também apontou pouca ênfase em matérias que não tratem do IBC. Importante notar que o “Informativo IBC” aparece posicionado no sumário à frente do “Noticiário especializado”.

A análise deste primeiro período evidencia, sobretudo, a coexistência ambígua entre a valorização incondicional da educação especializada e os indícios de uma realidade escolar que demanda práticas inclusivas. Embora não se apresentem posicionamentos explícitos sobre o fechamento de instituições como o IBC, os indícios de tensão emergem no plano da contradição: ao mesmo tempo em que se alardeia o fortalecimento institucional por meio de investimentos e homenagens, começam a aparecer, ainda que marginalmente, sinais de mudança na direção das políticas públicas inclusivas. A RBC, ao priorizar o discurso endógeno, pouco se abre à realidade dos alunos fora do IBC ou ao cotidiano da escola comum, e nesse gesto revela o limite de uma política editorial que, por ora, opta por não enfrentar os dilemas que a educação inclusiva colocaria de forma mais contundente a partir de 2008. O que se desenha, portanto, é o prenúncio de um conflito entre dois modelos educacionais cuja tensão se

tornará inescapável nos anos posteriores, quando o discurso de defesa da escola especializada deixará de ser uma celebração da memória para se converter em resistência ativa diante de uma nova ordem normativa.

Quadro 3 – Síntese: período 2005 a 2007

Categoria	Principais elementos	Síntese
Enfoque editorial	Ênfase no IBC e suas realizações	Discurso institucional celebratório
Inclusão escolar	Praticamente ausente	Tema silenciado ou apenas tangenciado
Valorização do IBC	Investimentos, homenagens, cursos para docentes	IBC como centro de excelência histórica
Escolas regulares	Sem representações concretas	Invisibilidade da rede comum
Conflito com políticas públicas	Inexistente ou apenas latente	Contradição entre discurso e futura política (PNEEPEI)

Fonte: O autor, 2025.

No item a seguir (segundo período), analisou-se o discurso da RBC a partir do ano de implantação da política de educação inclusiva de 2008. Em comparação com os anos anteriores, que exaltavam um IBC sólido e inabalado com o protagonismo nas políticas públicas, a partir de 2008 é onde ocorreu a eclosão do discurso efusivo em defesa do Instituto Benjamin Constant, que estava com sua existência ameaçada pela implementação de uma política pública desfavorável.

4.3.2 SEGUNDO PERÍODO (2008 A 2014)

O segundo período analisado marca uma inflexão decisiva no discurso institucional do Instituto Benjamin Constant, conforme evidenciado pela Revista Brasileira para Cegos. A partir de 2008, ano da publicação da PNEEPEI (Brasil, 2008b), o termo “inclusão” passa a ocupar centralidade discursiva nas edições do periódico, com uma recorrência e densidade temática significativamente ampliadas em relação ao triênio anterior. A RBC não apenas reagiu à reconfiguração normativa imposta pela política educacional inclusiva, mas também passou a operar como espaço de tensionamento e formulação de uma memória contra-hegemônica, em defesa da educação especializada. O discurso veiculado nos editoriais, nas colunas “Informativo IBC” e “Acessibilidade e Inclusão”, bem como nas entrevistas, revela o reposicionamento estratégico da instituição frente às transformações político-educacionais em curso,

reatualizando sentidos de pertencimento, identidade institucional e resistência à descontinuidade de práticas historicamente consolidadas. Esse novo contexto alterou as condições de produção do discurso, rompendo com a lógica celebratória anterior e inaugurando um campo de disputas simbólicas no qual o IBC se posiciona como espaço legítimo de saber especializado e de denúncia às lacunas da política inclusiva.

O segundo período analisado correspondeu às revistas RBC produzidas nos anos de 2008 a 2014 (27 exemplares). O quadro abaixo apresenta os números, mês/ano da publicação e o sumário das publicações utilizadas na análise:

Quadro 4 – Revistas RBC, publicadas de 2008 a 2014, utilizadas na análise

RBC	**Ano/mês**	**Sumário**
512	Julho/Setembro de 2008	Editorial; O Camundongo; O Povo-Arquiteto; Bom Humor, Sinal de Inteligência; As Negras que Fizeram o País; Banhos Romanos; Forte como uma Rocha; Joias da Humanidade; Histórias Interessantes; Artes; Brasil; Ecologia; Lugares do Mundo; Ciência e Saúde; Variedades; Informativo IBC; Noticiário Especializado; Troca de Ideias; Ao Leitor
519	Abril/Junho de 2010	Editorial; O Entalhador; Leitor de Pietro; Ubaldi; Os Filhos Perdidos do Franquismo; A Saga Cigana; Crença que Mata; O Homem-Bomba; A História do Selo; José Álvares de Azevedo; Joias da Humanidade; Histórias Interessantes; Artes; Brasil; Ecologia; Lugares do Mundo; Ciência e Saúde; Variedades; Informativo IBC; Noticiário Especializado; Troca de Ideias; Ao Leitor
521	Outubro/Dezembro de 2010	Editorial; A Borboleta; Crime e Castigo; Amor em Auschwitz; Pedras que Falam; Lawrence da Arábia; Cadeia Ink; Virando a Cama; O Pastor; Sexo na Antiguidade; Minha Deficiência; Ser Cego; Joias da Humanidade; Histórias Interessantes; Artes; Brasil; Ecologia; Lugares do Mundo; Ciência e Saúde; Variedades; Informativo IBC; Noticiário Especializado; Troca de Ideias; Ao Leitor
524	Julho/Setembro de 2011	Editorial; O nosso Medo; Quem Fala o que Quer; Homem Tricota; Melhor; Madre Teresa; Um Palacete; Livros do Lixo; Pushkar; Mundos Divididos; Braille Ameaçado; Joias da Humanidade; Histórias Interessantes; Artes; Brasil; Ecologia; Lugares do Mundo; Ciência e Saúde; Variedades; Informativo IBC; Noticiário Especializado; Troca de Ideias; Ao Leitor
527	Agosto de 2012	Editorial; Memórias; A meu prezado pai o Senhor Manoel Álvares de Azevedo; Prefácio do traductor; Ditados populares; Dor-de-cotovelo; Motorista Barbeiro; IBC em foco; Participação do Instituto Benjamin Constant na Rio +20; Veja um resumo da declaração final da Rio +20;

		Curiosidades; De onde vem o hot-dog?; Vida e saúde - 5 coisas para saber sobre...; Saúde em contraponto - Ultrassom em 3D; Nossa casa; Sobras têm prazo de validade; Culinária; Chocolate casa bem com bebidas fortificadas; Acessibilidade e inclusão; Cão-guia fica de novo fora de banco e gerente pede desculpas em Niterói; Trigêmeas Surdocegas: Uma Lição de Amor; RBC Informa
528	Dezembro de 2012	Editorial; Esta senhora EM revista: crônica para uma homenagem; A pelada como ela é; Tributo: Entrevista com o Professor Paulo Felicíssimo Ferreira; Acessibilidade e Inclusão; Corrida com barreiras; IBC em Foco; Fórum pelo Dia Nacional da Luta da Pessoa com Deficiência; Estimulação precoce – O que é?; Culinária; Bolo de fubá de preguiçosa; Pão de queijo; Macarrão parisiense; Datas Comemorativas; Vida e Saúde; Frutas e verduras reduzem o desejo de fumar; Glaucoma: sintomas sutis, riscos reais; RBC Informa; Cinema falado; Espaço do Leitor
530	Maio/Agosto de 2013	Editorial; Sete dicas para a felicidade; Perfume genético deixa pessoas mais atraentes; Pierre Lévy comenta os protestos no Brasil; Confira frases de governantes antes e depois dos protestos; Modalidades esportivas praticadas por deficientes visuais (Parte I); Memória - Homenagem a Marco Antonio de Queiroz - o MAQ; Acessibilidade e Inclusão - Entrevista com Marco Antonio de Queiroz – o MAQ; IBC em Foco - Conhecendo a surdocegueira; Nossa Casa - Aumente a casa sem construir nada; Vida e Saúde - Qual a diferença entre alergia e intolerância alimentar; Farinha de linhaça: contra a obesidade; Culinária – Receitas; Pro dia render feliz; Preparo para cada corte de carne; RBC Informa; Espaço do Leitor; Datas Comemorativas; Vocabulário
532	Janeiro/Março de 2014	Editorial; O último herói; Eu tenho um sonho; Pensamentos; No Mundo das Artes - "Poeta completo", Vinicius de Moraes; Maravilhas do Mundo - Montes Milford Sound; Tributo - Homenagem a Maria Salete Semitela de Alvarenga; Direitos de Todos - Veja como evitar as pegadinhas mais frequentes dos bancos; Acessibilidade e Inclusão - Pessoas com deficiência denunciam falta de acessibilidade em agências bancárias; IBC em Foco - Grupo de Teatro Corpo Tátil; RBC Informa; Nossa Casa; Vida e Saúde - Dançar melhora saúde e combate o estresse; Os benefícios da acupuntura; Culinária; Humor; Espaço do leitor; Vocabulário
534	Julho/Setembro de 2014	Editorial; Benjamin Constant Botelho de Magalhães - O Brasileiro; História das Copas; Pensamentos; No Mundo das Artes; Cantora Marlene; Maravilhas do Mundo - Gruta do Maquiné; Tributo - Marcelo de Moura Estevão; Memória - Luzimar Alvino Sombra - (28/04/1934-01/01/2000); Direito de Todos; Acessibilidade e Inclusão; Nossa Casa; Vida e Saúde; Culinária; Espaço do Leitor; Vocabulário

535	Outubro/Dezembro de 2014	Editorial; Das vantagens de ser bobo; As abelhas estão desaparecendo. E isso é preocupante; História das Copas; Pensamentos; No Mundo das Artes - João Ubaldo Ribeiro - Rubem Alves - Ariano Suassuna - Centenário de Lupicínio Rodrigues; Maravilhas do Mundo - Arquipélago dos Abrolhos; Memória - Antonio dos Santos: Mãos à Obra pelo IBC; Direito de Todos; Acessibilidade e Inclusão; Nossa Casa; Vida e Saúde; Culinária; Espaço do Leitor; Vocabulário

Fonte: O autor, 2025.

Neste segundo período, o tema "inclusão" se fez presente com intensidade. Nas revistas publicadas de 2008 a 2014, o termo apareceu 87 vezes. Há uma grande diferença em relação ao primeiro período analisado (2005 a 2007), no qual a palavra inclusão foi mencionada uma única vez em sete exemplares da RBC. Inclusive, foi nesta série que surgiu a coluna "acessibilidade e inclusão", sucedendo o "noticiário especializado" dos anos anteriores. Essa mudança de terminologia é um indicativo de que a RBC ingressou na discussão acerca da questão sobre a educação especializada e a educação inclusiva.

Além disso, a densidade das matérias que tratam sobre a temática da deficiência visual também sofreu sensível ampliação. Observando-se o primeiro período, a média de páginas[15], por revista RBC, sobre o assunto foi de 4,6. No segundo período, saltou para 10,11 páginas, mostrando que o interesse pelo tema esteve em maior ebulição na instituição.

A primeira matéria criticando a inclusão escolar foi veiculada em julho de 2008 na RBC 512 (Brasil, 2008), sete meses após a publicação da PNEEPEI (Brasil, 2008b). Na referida matéria, com o título "Inclusão" a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos se posiciona contrariamente à inclusão de alunos com deficiência auditiva em escolas regulares:

> RBC 512 (Brasil, 2008):
>
> SD10 "Inclusão social, sim – inclusão educacional, Não." Manifestação dos surdos da FENEIS.

Ao instaurar uma cisão entre os domínios da inclusão social e da inclusão educacional, a formulação da SD10 inaugura um gesto discursivo que produz uma distinção estratégica — aceita-se o princípio geral da inclusão no plano social, mas se questiona sua validade no plano da escolarização. Tal operação revela um esforço de reterritorialização simbólica diante de um

[15] Para obter essa média de páginas, optou-se por converter o arquivo das revistas, do formato TXT, utilizado para a impressão Braille computadorizada, para o Word, formato A4.

cenário legal e político transformado: não se trata apenas de negar a nova política, mas de produzir um discurso que preserve espaços de enunciação para os agentes da tradição especializada.

> SD11 Infelizmente, temos de aceitar que a inclusão educacional de crianças deficientes é um fato real e, diante disso, não há o que discutir, mas há o que melhorar.

A passagem da SD11 para a SD12 indica uma transição discursiva relevante: o foco desloca-se da crítica à política inclusiva para a crítica à estrutura da escola regular. Esse gesto retórico desvia o centro da problemática para outra instância: o sistema educacional geral. O enunciador retira o embate direto com a política estatal e reposiciona a crítica em outro lugar, mais difuso e menos responsabilizável. Essa reorientação permite tensionar o discurso oficial da inclusão sem confrontá-lo diretamente, enquanto preserva o prestígio técnico do campo especializado. A crítica, agora, assume a forma de um diagnóstico institucional: as escolas regulares não estariam preparadas, não por inadequação da política em si, mas por ausência de infraestrutura, formação e compromisso.

> SD12 Não basta, apenas, colocar uma criança deficiente em escolas ditas "normais", sem que haja uma adequação séria por parte da escola que virá a recebê-la.

Na SD13, o deslocamento operado anteriormente se completa: as instituições especializadas, antes retratadas como alvo de ameaça, passam a ser apresentadas como necessárias à eficácia do próprio modelo inclusivo. Ao propor a “transmissão de conhecimentos” do IBC às escolas regulares, o discurso constrói um novo regime de valorização institucional, baseado na noção de cooperação técnica, e não de oposição política. Há aqui uma tentativa de reinscrição simbólica do IBC no espaço da política pública, não como exceção, mas como referência. Esse movimento revela a emergência de um novo posicionamento discursivo: a reconfiguração da resistência em forma de colaboração condicional. Assim, o IBC reposiciona seu saber pedagógico como capital discursivo indispensável à operacionalização da política que era rechaçada na SD10.

> SD13 É imprescindível a transmissão dos conhecimentos de uma instituição especializada, como o IBC, para as escolas que tenham, em seus quadros, essas crianças (...)

Retornando à SD10, há uma gradação entre os advérbios “sim” e “Não”, com esse último grafado com letra maiúscula. Existe aí um tom de protesto, de posicionamento veemente e contrário à educação inclusiva. Notou-se também que a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade é incentivada (“Inclusão social – sim” – SD10), tendo em vista que o objetivo principal das instituições especializadas é o de preparar seus estudantes para a vida profissional e social, ou seja, a inclusão social faz parte da formação discursiva da educação especializada. A contrariedade reside somente na inclusão escolar, formação ideológica que se apresenta como oposição.

Observando a posição-sujeito do enunciador desse protesto contra a educação inclusiva, tem-se, mais uma vez, a exemplo da SD5, que apresenta fala do presidente da ULAC em defesa do IBC, um argumento de autoridade. Quem produz o ato enunciativo na SD10 é uma associação representativa de pessoas com deficiência auditiva (FENEIS). Dessa forma, a RBC apresenta opinião contrária à inclusão educacional, por meio de uma entidade representativa do público-alvo da PNEEPEI (Brasil, 2008b), política pública que, conforme visto no capítulo 2 deste estudo, não contou com associações na sua elaboração. O protesto da FENEIS, apresentado na RBC, representa um “grito” de exclusão, em função da outorga da PNEEPEI (Brasil, 2008b).

O tom de negativa quanto ao desenvolvimento da educação inclusiva foi mitigado no parágrafo seguinte, na SD11. Nele se admite que a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares já ocorre e é um processo irreversível. As expressões concessivas “Infelizmente, temos de aceitar”, “fato real” e “não há o que discutir” corroboram essa narrativa, de batalha vencida, assunto no qual não cabem mais argumentos para o retorno à situação anterior, de predominância absoluta das instituições especializadas, admitindo que as condições de produção desse discurso mudaram, em função da introdução de novas políticas públicas de âmbito internacional e local, como o Tratado de Salamanca (Brasil, 1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e a própria PNEEPEI (Brasil, 2008b). No entanto, há condições para que esse processo sem retorno aconteça e as SD 12 e 13 as apresentam, com a necessidade de adequações nas escolas regulares para receber esse alunado e a capacitação dos profissionais que atuaram nessas instituições, pela transmissão de conhecimentos das escolas especializadas, como o IBC e o INES.

O primeiro texto da RBC, que se posicionou em relação à temática da inclusão escolar, apresentou reflexões que são a tônica da discussão sobre o assunto: Inclusão como um processo sem retorno, adequação das escolas da rede regular para receber esse alunado e qual será o papel das escolas especializadas desse ponto em diante.

Nesse último ponto, acerca do papel das escolas especializadas no contexto da inclusão, a RBC 519 (Brasil, 2010), apresentou uma reflexão sobre o IBC de outrora, com grande quantidade de alunos matriculados e expressivo contingente de professores cegos, em comparação com o IBC da atualidade, com menos alunos e docentes cegos, na matéria intitulada "O IBC e a Inclusão":

> RBC 519 (Brasil, 2010):
>
> SD14 Quando a inclusão sequer havia sido cogitada, éramos aproximadamente quatrocentos alunos. Hoje, não passam de cem.

A evocação do passado institucional do IBC, no contraste quantitativo entre os alunos de "ontem" e os de "hoje", não apenas constrói uma memória de plenitude interrompida, mas também sugere que a redução do contingente estudantil está diretamente associada à política de inclusão escolar. A articulação implícita entre política pública e esvaziamento da escola especializada instaura uma lógica de causalidade que atribui à inclusão a responsabilidade pela perda de protagonismo institucional. Nesse contexto, o discurso convoca uma memória coletiva que valoriza a intensidade do convívio entre pares — docentes cegos ensinando alunos cegos — como fundamento não apenas pedagógico, mas identitário. A SD15 fortalece essa associação ao afirmar a "incomparável" excelência da transmissão de saberes entre pessoas cegas, elevando tal experiência a um regime de verdade inquestionável. Trata-se de uma tentativa discursiva de reposicionar o saber da deficiência visual como epistemologia própria, cuja legitimidade não depende de mediações externas ou da validação por modelos inclusivos generalizantes.

> SD15 Quanto ao corpo docente, a maioria esmagadora era de professores cegos, pois a excelência da transmissão dos conhecimentos de uma pessoa cega para outra é inigualável.

A sequência discursiva formada por SD16, SD17 e SD18 opera por meio de uma estratégia argumentativa baseada na experiência sensível como critério de autoridade. Ao mobilizar exemplos do cotidiano — como o ato de cozinhar —, o discurso promove a valorização de um saber incorporado, que escapa às normas abstratas do ensino tradicional. Nessa operação, constrói-se a figura do professor cego não apenas como transmissor de conteúdo, mas como mediador qualificado de experiências compartilhadas, detentor de um conhecimento impossível de ser acessado por aqueles que não vivem a mesma condição. Essa ênfase na vivência como critério de legitimidade culmina, na SD18, em uma crítica direta à lógica de substituição de sujeitos no campo educacional, onde a ocupação de espaços por

pessoas videntes passa a ser vista como forma de exclusão disfarçada de inclusão. Ao inverter a acusação de segregação, o enunciador denuncia o que compreende como deslocamento injusto de sujeitos historicamente vinculados às práticas de ensino especializado — uma "inclusão ao avesso", que esvazia o protagonismo da própria comunidade cega.

> SD16 Tristes as crianças cegas que não usufruem dos ensinamentos de uma professora também cega desde às primeiras letras.
>
> SD17 Na vida prática, a questão do detalhe faz a diferença. Quantas vezes já ouvimos: "a carne estará no ponto quando ficar dourada"; uma pessoa cega dirá a outra: "quando ficar macia, cheirando forte, etc., etc.".
>
> SD18 A inclusão é feita, às vezes, de maneira inversa: pessoas de visão normal ocupando espaços que deveriam ser, no mínimo, divididos entre uns e outros, isto é, cegos e não cegos.

O conjunto formado por SD19 e SD20 desloca o debate da dimensão institucional para a esfera ética e política da autonomia. Ao afirmar que a "inclusão necessária é a social", mas que ela permanece uma "utopia", o discurso tensiona os limites entre a promessa normativa da inclusão e a realidade vivida pelas pessoas cegas. Em vez de celebrar os avanços das políticas públicas, o enunciador sugere que elas pouco alteraram as estruturas de exclusão concretas — permanecendo, assim, no plano do ideal não realizado. A SD20 encerra o bloco discursivo com um tom afirmativo e militante, defendendo a soberania da pessoa cega sobre sua trajetória. A reivindicação de "tolerância zero à manipulação" opera como denúncia à imposição de modelos educativos e sociais que desconsideram a vontade das pessoas com deficiência. Esse posicionamento não apenas afirma o direito à escolha individual como forma legítima de resistência, mas também questiona o monopólio do Estado na definição do que é melhor para essa população. O discurso assume, aqui, sua dimensão mais política, ao reivindicar a escuta e o reconhecimento de vozes historicamente tuteladas.

> SD19 A inclusão que se faz necessária é a social; mas esta é uma utopia.
>
> SD20 Tolerância zero à manipulação sobre a vida do cego, pois ele sabe à perfeição o que lhe convém, o que o faz feliz, digno e apto ao enfrentamento dos obstáculos que surgirem diante de sua vida.

O texto "O IBC e a Inclusão", que se propõe a efetuar um comparativo entre duas eras, antes e depois da inclusão escolar, mostra como era a instituição especializada "IBC" do passado e do presente, após a implantação de políticas públicas de educação inclusiva. Interessante mencionar, mais uma vez, que essas reflexões foram trazidas em meio à publicação

da PNEEPEI (Brasil, 2008b), embora já se tratasse do tema inclusão educacional nas políticas públicas pelo menos a partir de 1994, com o Tratado de Salamanca (Brasil, 1994). Isso demonstra que a ação governamental pós 2008 foi mais incisiva com relação às instituições especializadas, mudando drasticamente as condições de produção do discurso da educação especializada e provocando reação efervescente no discurso da RBC.

Na SD14, em "Quando a inclusão sequer havia sido cogitada", conforme se afirmou na revista, havia cerca de 400 alunos no IBC. O trecho, assim como toda a narrativa da matéria, não apresentou data nem a fonte dos dados. No entanto, pôde-se depreender que esse período remontou à metade do século passado, momento em que a editora da RBC foi aluna do Instituto Benjamin Constant (Brasil, 2014). Nos anos 50, conforme visto no capítulo referente às políticas públicas, a educação das pessoas com deficiência se concentrava nas instituições especializadas. Em razão dessa centralidade, nessa época e durante grande parte da sua existência, funcionava no Instituto Benjamin Constant um internato que recebia educandos com deficiência visual de diversos pontos do território nacional. No regimento do IBC da época (Brasil, 1953), se observam normas gerais acerca do internato:

> Art. 34. Haverá saídas semanais para os alunos em dias e horas fixados pelo Diretor.
> Art. 35. O período de férias escolares para os diferentes cursos será o mesmo dos cursos oficiais e equiparados, devendo os alunos passá-lo fora do estabelecimento.
> § 1º A permanência do aluno no estabelecimento, durante o período de férias escolares, só será permitida no caso de indigência comprovada dos pais ou responsáveis, ou por motivo relevante, a juízo do Diretor.
> § 2º O Diretor providenciará o transporte para os alunos cujos pais ou responsáveis estejam comprovadamente impossibilitados de custeá-lo.

O internato do IBC possibilitava o atendimento a um número maior de alunos, tendo em vista que permitia aos discentes de outros Estados da federação estudarem no IBC, local onde teriam habitação, alimentação e outros cuidados durante os dias letivos na instituição. O quantitativo de alunos internos decresceu ao longo dos anos, na medida em que o número de instituições especializadas nos diversos estados e municípios foi aumentando, e com o surgimento de um atendimento inclusivo, ainda incipiente e sem essa denominação, nas escolas regulares.

Podem-se citar dois exemplos dessa descentralização no atendimento aos alunos com deficiência. No primeiro, tratam-se dos CAP (Centros de Apoio Pedagógico) e os NAPPB (Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille), instituídos no âmbito dos Estados e dos Municípios. Essas instituições datam de 1998 e resultam do apoio do MEC/SEESP (Atual MEC/SECADI), Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais, Instituto

Benjamin Constant e Fundação Dorina Nowill para Cegos. O projeto previa a implantação de pelo menos um desses centros em cada um dos estados. Sua função é a produção de materiais em formato acessível (em braille, fonte ampliada ou em relevo) para os alunos matriculados na rede regular de ensino. Também promovem cursos para os profissionais que atuem juntamente aos alunos com deficiência visual. Atualmente existem 53 CAP e NAPPB em funcionamento (CAPS [...], 2022). Essa iniciativa contribuiu para a descentralização da produção de impressos em formato acessível, fortalecendo o atendimento realizado na rede regular de ensino e deslocando um quantitativo de alunos do IBC para essas instituições.

O outro exemplo é promoção de cursos para os profissionais das redes pública e particular que atuem com alunos com deficiência visual. Conforme visto, o IBC vem, desde 1947, transmitindo o conhecimento acerca da educação para esse público específico, formando turmas de profissionais com as diversas habilidades necessárias ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual. O ciclo constante de capacitação dos profissionais também permitiu que mais alunos, desde os anos 50 (época provável relatada pela editora da RBC), deixassem de se deslocar ao IBC para se escolarizar, optando por ficar próximos das suas residências.

Retomando a SD 14, o "hoje não passam de 100" é uma decorrência de vários fatores, dentre os quais os mencionados acima. A PNEEPEI (Brasil, 2008b), ao deslocar definitivamente o eixo da educação de pessoas com deficiência visual para a via da inclusão, representa o ápice do processo, iniciado na década anterior. Não foi somente uma política pública e a utilização palavra "inclusão" que diminuíram o quantitativo de alunos. Mas esse discurso, de clara oposição à educação inclusiva, apareceu na RBC a partir de 2008 e não na série anterior analisada (primeiro período). Nessa fase, o IBC aparecia como uma instituição sólida, em franco e crescente desempenho, recebendo investimentos e comemorando seus feitos ao longo de 150 anos. No período de análise anterior, conforme observado, ocorreu um silenciamento das alterações nas condições de produção do discurso, que já estavam em andamento.

A PNEEPEI (Brasil, 2008b), enquanto apogeu da política pública de educação inclusiva, ao substituir a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), promoveu o rompimento com a formação ideológica da escola especializada na formulação de novas políticas públicas nacionais, que passaram, a partir daí, a um direcionamento rumo a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Prosseguindo na análise, as SD 15 a 20 tratam da diminuição do número de professores cegos. Importante mencionar que o texto se restringiu às pessoas cegas que, conforme visto,

são uma parcela minoritária dos alunos com deficiência visual. Há um esquecimento dos demais alunos (com baixa visão ou com múltiplas deficiências associadas à deficiência visual). Portanto, o texto não menciona o maior percentual de pessoas com deficiência visual. Percebeu-se essa abordagem, de observar a questão da inclusão desse público somente pelo prisma da pessoa cega, ao longo do corpus analisado.

Também nas SD 15 a 20, afirmou-se que a educação de pessoas cegas, quando ministrada por um professor também cego, se revela melhor do que a educação especializada, promovida por um professor vidente. Nesse sentido, destacam-se os adjetivos "inigualável" (SD15) e "tristes" (SD16). O texto destacou que o docente cego, justamente por ter a mesma deficiência que o aluno, terá sensibilidade para tocar em questões que, porventura, podem passar desapercebidas pelo professor vidente. O exemplo do preparo de um alimento, na SD 17, ilustrou o que está presente no texto. Do interdiscurso, defluem duas informações importantes. A primeira, é a necessidade de capacitação dos professores para a educação de pessoas com deficiência visual, sejam eles cegos ou videntes, visando ampliar a percepção das necessidades desse alunado. Isso se liga intimamente com a educação inclusiva. Igualmente, com a educação especializada. A segunda, é a o alerta para a diminuição do quantitativo de professores cegos no IBC.

Segundo o Censo da Educação Básica, divulgado em 2020 pelo INEP (Valadares, 2020), somente 0,3% dos professores possuem alguma deficiência. Dessa forma, o IBC dos anos 50 relatado pela editora da RBC, com maioria de docentes cegos, não é nem de longe a realidade atual das demais instituições. No próprio IBC, a "maioria esmagadora **era** de professores cegos" (SD15) (grifo nosso). O tempo verbal no passado do verbo "ser" reflete que também que no Instituto Benjamin Constant houve redução do quantitativo de docentes cegos. Segundo dados do relatório gestor da instituição, exercício 2023 (Brasil, 2024), de um universo de 239 servidores, 15 possuem alguma deficiência e apenas 9 (3,76%) são deficientes visuais.

Nos últimos concursos realizados pela instituição, em 2012 e em 2014 (Brasil, 2021), no qual foram admitidos 120 docentes de diversas especialidades (matemática, língua portuguesa, química, física, entre outras), apenas cinco pessoas com deficiência visual foram nomeadas. Entre os fatores para esse reduzido número de docentes com deficiência visual, está o quantitativo de alunos com deficiência visual que concluem os cursos universitários. Segundo o último censo da educação superior (Brasil, 2023b), 0,93% dos alunos que se matricularam na universidade são pessoas com deficiência. Desse percentual, somente 4% são deficientes visuais.

Além disso, com relação ao acesso aos cargos públicos, em função da lei 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores civis da União, estabelece que 20% das vagas devem ser destinadas a esse público. Quando o número de vagas for inferior a cinco, não é possível destinar vagas para pessoas com deficiência, tendo em vista que o percentual gerará um número inferior à unidade. A referida lei também não tem previsão para a fixação de vagas em função do tipo de deficiência. Dessa forma, não é possível, em editais de concurso, especificar que das vagas destinadas às pessoas com deficiência, somente pessoas com deficiência visual poderão concorrer.

Ademais, nos últimos concursos realizados pela instituição (2012 e 2014), apenas nas especialidades de professor de braille, de deficiência múltipla, e de surdocegueira, foram exigidos como pré-requisito para a inscrição dos candidatos cursos ligados à temática da deficiência visual. Isso se deve principalmente pela escassez de profissionais com essas qualificações, o que poderia dificultar, ou até mesmo impedir, o acesso a esses cargos. O IBC, após a realização do concurso, optou por capacitar os novos profissionais nomeados nas dependências da instituição.

Pelo que foi apresentado, o número de docentes cegos nas instituições tende a ser pequeno, se novas políticas públicas para reequilibrar esse quantitativo não forem implementadas. Existe a necessidade de revisão da política pública de quotas para pessoas com deficiência, permitindo a especificação nos editais de concursos por tipo de deficiência. Outrossim, a promoção de estímulo à continuação dos estudos pelos alunos com deficiência visual, egressos da educação básica, nas universidades e, em específico, nos cursos de formação de professores. Ainda segundo o censo do ensino superior (Brasil, 2023b), houve um aumento de 17% no quantitativo de alunos com deficiência matriculados em relação ao ano de 2022. Essa ampliação também foi observada nos anos anteriores. No entanto, conforme visto, ainda representa um pequeno percentual em relação ao número de estudantes. Menor ainda se forem considerados somente os alunos com deficiência visual.

Nesse sentido, a SD 20 trouxe uma manifestação com “Tolerância zero à manipulação sobre a vida do cego, pois ele sabe à perfeição o que lhe convém, o que o faz feliz (...)”. Esse “grito” se coaduna com a informação do parágrafo anterior, pois apesar de ter havido um aumento no quantitativo de alunos com deficiência no ensino superior, esse quantitativo ainda é muito pequeno diante do universo de alunos matriculados nas universidades. Um quantitativo maior de universitários cegos, dentre os quais se incluem os cursos de formação de professores, proporcionaria maior representação das pessoas com deficiência nas instituições de ensino. Também permitiria maior representatividade na elaboração das políticas públicas relacionadas

às pessoas com deficiência. Na PNEEPEI (Brasil, 2008b), observou-se que nenhum dos especialistas que trabalharam na sua elaboração possuía deficiência visual. Uma política que se proponha a ser inclusiva deveria começar com a inclusão de pessoas com deficiência na sua elaboração.

As RBC analisadas, ao serem elaboradas durante um longo período por uma pessoa cega e, posteriormente, ao serem editoradas por uma comissão formada por pessoas cegas e videntes, transmitem marcas discursivas das pessoas cegas, sua opinião acerca dos diversos temas, dentre os quais destacamos a esfera educacional. Conforme observado no texto da RBC 519, há um discurso de identificação, no qual a pessoa cega pugna receber educação do seu semelhante, pois esse profissional experienciou na prática os desafios para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual. Seu saber é empírico, antes mesmo de acessar o conhecimento teórico-acadêmico. Nesse campo da experiência do deficiente visual, a RBC de número 521 (Brasil, 2010), no editorial com o título "Minha Deficiência", trata da história de um professor de informática, deficiente visual, e suas vivências até se consolidar na carreira profissional:

> RBC 521 (Brasil, 2010):
>
> SD21 Eu já nasci com deficiência visual. E naquele tempo ser cego era sinônimo de exclusão;

O reconhecimento de que a deficiência visual era, naquele tempo, associada automaticamente à exclusão (SD21) introduz uma formação discursiva que aponta para o modo como a diferença era socialmente construída como incapacidade. O enunciador parte de uma constatação que não é apenas individual, mas coletiva: o "ser cego" como condição de marginalização naturalizada. Quando menciona, em SD22, que somente aos dez anos começou a estudar, emerge um deslocamento temporal que explicita a interdição precoce ao direito à educação. O ingresso tardio em uma "sala especial" não é celebrado, mas aparece como alternativa possível diante da exclusão total. Assim, as experiências narradas constituem um arquivo de memória que vai além da queixa individual, compondo um quadro das condições sociais, materiais e simbólicas que moldaram o acesso à escolarização das pessoas com deficiência visual. A menção ao preconceito sentido ao migrar para a "sala comum" marca o primeiro contato do sujeito com uma lógica de normalização que o posiciona como um "outro" deslocado, não apenas pelos colegas, mas também pelo entorno adulto da escola — pais, professores e gestores.

> SD22 (...) só comecei a ter aulas com 10 anos, em uma sala especial. Depois, fui para uma sala comum. Foi quando senti o preconceito pela primeira vez.

> SD23 As crianças me chamavam de cego, as mães dos alunos reclamavam que eles estavam perdendo tempo e conteúdo por minha causa. No fim, acabei voltando para a sala especial.

O retorno à sala especial após a tentativa frustrada de inclusão (SD23) é narrado não como uma derrota pessoal, mas como uma consequência da ausência de condições adequadas no espaço dito regular. Há aqui uma crítica implícita não apenas ao preconceito interpessoal, mas à falta de mediações institucionais que garantam a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência. Esse retorno opera como uma reterritorialização simbólica do sujeito cego ao espaço da educação especializada, que se apresenta, nesse momento, como lugar de proteção, pertencimento e reconhecimento. No entanto, esse pertencimento não se encerra em si. A sequência seguinte (SD24) rompe com a cronologia esperada — marcada por exclusões sucessivas — ao mostrar que o sujeito decide ingressar no ensino superior, ainda que em condições adversas. O deslocamento do ensino básico para o espaço universitário permite que se observe a continuidade das barreiras, mas também o início de um outro tipo de articulação: a presença do sujeito cego não somente como figura de estranhamento, mas também como agente de transformação das práticas e dos olhares no ambiente acadêmico.

> SD24 Em 2003, fui fazer faculdade de processamento de dados. E eu era o único deficiente em uma sala de 35 alunos. Eles me receberam com muita surpresa e medo, porque não sabiam como me ajudar ou se deviam me ajudar;
>
> SD25 E mais uma vez senti o preconceito, fora as dificuldades por falta de preparo e desconhecimento dos professores sobre as pessoas com deficiências e também sobre as novas tecnologias disponíveis para nós, além da falta de material didático adaptado;

A SD25 reafirma que, mesmo no ensino superior, o preconceito persiste — agora reconfigurado não apenas como discriminação explícita, mas como despreparo estrutural da instituição. A crítica recai sobre a ausência de formação docente, a deficiência nos materiais e a falta de conhecimento sobre recursos tecnológicos. A inclusão, aqui, não se realiza automaticamente pela presença do aluno com deficiência, mas exige do coletivo escolar um reposicionamento ético, técnico e político. A mudança significativa ocorre, contudo, na SD26: pela primeira vez, o sujeito não precisa recuar ou abandonar o espaço, como acontecera antes. O "mostrar que sou igual a qualquer pessoa" não é apenas afirmação de capacidade individual, mas reivindicação de humanidade compartilhada, construída no convívio e na negociação cotidiana com os colegas. Esse ponto marca uma inflexão discursiva importante: ao contrário do tom de denúncia das SD anteriores, emerge aqui um discurso de possibilidade, que se ancora na experiência bem-sucedida e na convivência mútua como fundamentos da inclusão real. Essa

passagem aponta para a construção de uma memória discursiva mais complexa, que não exclui o conflito, mas reconhece a potência da permanência e do pertencimento compartilhado.

> SD26 Mas, com o passar do tempo, o preconceito se desfez, pois consegui mostrar que sou igual a qualquer pessoa. E conservo os amigos da faculdade até hoje. Aliás, engana-se quem pensa que os deficientes só convivem entre si. Eu tenho vários amigos sem deficiência!

Retornando à SD21, observou-se que ela começou com uma difícil constatação. A de que as pessoas cegas sofreram (ou sofrem), com a perspectiva de serem excluídas pela sociedade. Em "sinônimo de exclusão", o autor dava como certo o seu destino. Sua história só não terminou assim, pois teve a oportunidade de estudar em uma "sala especial" (SD22). O autor continuou seu relato informando que, mais tarde, foi estudar em uma sala comum ("senti o preconceito pela primeira vez").

Dessa afirmativa, defluem duas memórias discursivas. A primeira, remete ao sentimento de inclusão em uma instituição especializada. O autor se sentia incluído, com seus colegas com a mesma deficiência, recebendo a educação adequada para o seu desenvolvimento. A segunda, de um choque com a exclusão, ao ser inserido em uma instituição comum, onde sofreu preconceito.

A SD23 então elucidou como o preconceito ocorria. Em "as crianças me chamavam de cego" existe a revelação de um caráter pejorativo, o estudante não tem mais nome, os colegas de classe se referem a ele pela sua deficiência, anulando-o como indivíduo (pessoa cega). Isso se reflete também nos responsáveis pelos alunos, que reclamavam que o aluno com deficiência visual não poderia acompanhar o ritmo dos demais colegas. E a situação foi insustentável de tal forma que ele precisou retornar para a sala especial.

Até aí, a narrativa reforçou o discurso propagado neste segundo período, pela RBC, de que as pessoas com deficiência visual que estiverem em escolas comuns irão sofrer dificuldades. O posicionamento desse texto, como editorial, não é despropositado. Ele objetiva destacar o assunto do momento, que é a discussão acerca da educação de pessoas com deficiência realizada em escolas especiais ou em escolas inclusivas, produzindo efeito de sentidos de assunto prioritário a ser tratado na publicação, que requer a máxima atenção do leitor.

Prosseguindo na análise, chama atenção a continuação da narrativa. Nas SD 24 a 26, o autor trata do momento em que cursou o ensino superior. Lá também sofreu preconceito: "E mais uma vez senti o preconceito" (SD25), além de perceber falta de estrutura e de conhecimento para recebê-lo. O que difere essa etapa do aprendizado do momento em que

cursava a educação básica foi que “o preconceito se desfez” e “consegui mostrar que sou igual a qualquer pessoa” (SD26). Dessa forma, o autor não precisou abandonar seus estudos em função de preconceito/desconhecimento. Ao contrário, conquistou seu espaço e conseguiu se formar com os outros alunos. Ele foi, de certa forma, incluído naquela turma. Esse trecho mostra que a inclusão de pessoas com deficiência é viável e possível. Só não deve ser uma imposição, uma via de mão única, conforme definido na PNEEPEI (Brasil, 2008b).

Em 2011, três edições a frente, no número 524, a RBC retomou o discurso contrário à educação inclusiva, propugnado pela política de 2008. No editorial denominado “A indesejável inclusão”, a editora da RBC retornou à sua experiência pessoal de aluna do IBC para expor opinião contrária acerca da inclusão de pessoas com deficiência visual nas escolas regulares.

> RBC 524 (Brasil, 2011)
>
> SD27 Numa visão futurista, D. Pedro II percebeu a importância de se encaminharem cegos e surdos a ocupar seus espaços junto a uma sociedade outrora ainda mais conservadora e preconceituosa.

Ao invocar a figura de D. Pedro II como ponto de partida do argumento (SD27), o editorial aciona uma estratégia de legitimação histórica. O monarca é apresentado como visionário, contrapondo-se implicitamente à política pública contemporânea. Trata-se de uma manobra discursiva que associa o passado imperial à fundação de direitos e à valorização da educação especializada, o que, por si só, já é revelador da inversão de expectativas: um imperador do século XIX é tomado como símbolo de progresso, enquanto políticas recentes são associadas à regressão. A SD28 reforça essa lógica ao apresentar a criação das instituições especializadas como instrumentos de inserção social efetiva, em que o acesso à educação adequada seria condição para o convívio social. Esse tipo de construção, ao deslocar a centralidade das transformações para o passado, estrutura um campo de memória que fortalece a noção de que o modelo especializado foi, e ainda é, a via legítima para a emancipação das pessoas com deficiência visual — e que sua erosão implicaria a revogação simbólica desses avanços.

> SD28 O que fez D. Pedro? Comprometeu-se com a fundação de escolas especializadas que atendessem e encaminhassem cegos e surdos para uma vida plena de conhecimentos, facilitando assim o convívio dessas pessoas com os demais membros dos vários grupos sociais.
>
> SD29 Entretanto, numa visão retrógrada e totalmente oposta à do velho imperador, querem destruir esses espaços vitais, que contribuíram, ao longo

> de 156 anos, para a formação, socialização e a verdadeira inclusão de cegos e surdos.

Na SD29, o discurso assume um tom abertamente combativo, não apenas ao condenar as diretrizes atuais como "retrógradas", mas ao marcar com nitidez um campo de antagonismos: de um lado, a história de êxito das escolas especializadas; de outro, a política inclusiva representada como ameaça. Esse contraste é intensificado pelo recurso retórico à ideia de "destruição" de espaços vitais, que reposiciona o debate não como uma reestruturação ou redistribuição de funções, mas como extinção. O conceito de "verdadeira inclusão" aparece como forma de deslocar o termo "inclusão" da sua apropriação oficial, recolocando-o dentro do campo da experiência institucional do IBC. Já na SD30, a crítica à inclusão escolar se intensifica ao adotar o termo "desastrosa" e ao sugerir que a excelência do ensino especializado é deliberadamente ignorada. A estratégia discursiva aqui não se limita a contrapor modelos, mas implica que há uma recusa deliberada do saber acumulado pelas instituições especializadas — como se o novo modelo operasse sobre o esquecimento e o desprezo, e não sobre uma reorganização dialógica.

> SD30 Analisemos, apenas sob um aspecto, a desastrosa inclusão de hoje, deixando de lado a excelência do ensino especializado.
>
> SD31 Estamos nos referindo aos intervalos e recreios, quando crianças sem deficiência brincam de mil coisas inacessíveis às crianças com deficiência. Ficarão estas dentro de suas salas, impossibilitadas que estão para os jogos inteiramente visuais?

As SD 31 e 32 introduzem uma dimensão prática que frequentemente escapa aos debates normativos: a vivência concreta das crianças com deficiência visual no cotidiano escolar. O foco no intervalo — momento supostamente neutro e informal — é revelador, pois expõe a ausência de acessibilidade além dos espaços formais de aprendizagem. A crítica aqui se desloca do campo curricular para o campo relacional e simbólico: a exclusão se manifesta não apenas pela falta de materiais, mas pela ausência de experiências compartilhadas. A formulação "mil coisas inacessíveis" opera como imagem de excesso e descontrole, enquanto a "impossibilidade" de participação aponta para um limite estrutural que o modelo inclusivo não teria superado. Ao afirmar que, em uma escola especializada, "brincam juntas daquilo que juntas podem brincar", o discurso introduz a noção de uma inclusão situada — não genérica, mas construída na compatibilidade entre sujeitos, práticas e ambientes. Essa formulação subverte o ideal normativo de convivência universal para propor, em seu lugar, uma

convivência viável, baseada na reciprocidade de experiências e na mediação da deficiência como ponto comum, não como obstáculo.

> SD32 Em uma escola especializada, brincam juntas daquilo que juntas podem brincar.

Retornando a observação das SD 27 e 28, elas tratam da iniciativa imperial (visão futurista) de criação das duas primeiras escolas especializadas (IBC e INES). Essas instituições foram o local para o qual se deveriam encaminhar as pessoas cegas e surdas para que tivessem acesso à escolarização, propiciando sua inclusão na sociedade. E assim o é por muitas décadas, desde a metade do século XIX até os dias atuais. O que difere o momento inicial do atual, conforme o discurso apresentado pela RBC, reside justamente na introdução da educação inclusiva, que colocou, conforme já visto, as escolas especializadas, pioneiras na educação de pessoas com deficiência, no plano secundário.

Essa mudança de ventos na política pública é retratada na SD29. Destacam-se as expressões "visão retrógrada", "totalmente oposta" e "verdadeira inclusão". Por "visão retrógrada", a RBC se refere à um possível retorno de 156 anos no tempo, quando não havia o IBC e as pessoas com deficiência visual não tinham onde se escolarizar. Conforme visto neste estudo, antes da criação do Instituto Benjamin Constant, a escolarização de pessoas com deficiência visual não era vislumbrada pelas autoridades do governo imperial. As poucas iniciativas tinham cunho assistencialista, desenvolvidas em instituições confessionais. Nesse ponto, a educação inclusiva, nos moldes propostos pela PNEEPEI (Brasil, 2008b), é vista pelo discurso da RBC como uma verdadeira ausência de política específica para esse público, algo que remete ao status anterior, uma "indesejável inclusão", nas palavras do editorial da RBC. A expressão "totalmente oposta" chega em seguida para reforçar esse discurso.

Na mesma SD29, tem-se a expressão "verdadeira inclusão". Aqui entra no discurso a posição-sujeito de quem estudou na instituição especializada Instituto Benjamin Constant. Remete à memória discursiva da editora da RBC, pessoa cega que se escolarizou e trabalhou no IBC como revisora braille até a sua aposentadoria. Pode-se afirmar que ela foi verdadeiramente incluída, pois recebeu a educação adequada às suas necessidades, o que lhe permitiu ingressar no mercado de trabalho e ter uma vida produtiva. A editora não consegue conceber essa educação fora dos "muros" do IBC, pois se encontra envolvida na produção de memória da educação especializada, ao qual construiu ao longo dos anos como aluna e servidora da instituição.

A expressão “verdadeira inclusão” também se traduz em outro aspecto. Por oposição, se o IBC produz a verdadeira inclusão, a PNEEPEI (Brasil, 2008b) desencadeia um resultado que pode não ser verdadeiro. Mostra disso são os números da educação inclusiva (INEP, 2024), com expressivo número de matrículas nas escolas regulares (cerca de dois milhões, considerando todas as deficiências), mas que podem não refletir a escolarização efetiva da pessoa com deficiência, uma vez que matrícula não necessariamente é sinônimo de aprendizado. Nesse sentido, a “verdadeira inclusão” se liga a “desastrosa inclusão de hoje”, numa construção discursiva que retoma a memória gloriosa do IBC (verdadeira inclusão), uma instituição de tradição já consagrada com as inúmeras histórias de sucesso dos seus alunos, e põe em dúvida o desempenho da educação inclusiva na rede regular de ensino (desastrosa inclusão de hoje), sistema educativo que precisa ainda apresentar resultados.

Corroborando com o discurso apresentado nas SD27-32, não são incomuns, entre os profissionais que atuam no IBC, histórias de alunos com deficiência da escola regular que chegam ao final do ensino fundamental ou médio sem o domínio do Sistema Braille ou das operações matemáticas básicas. Isso se deve, dentre outros fatores, pela infraestrutura inadequada da escola regular e/ou ausência ou ineficácia da capacitação dos profissionais que atuam nessas instituições. Esses alunos se constituem em números nas planilhas governamentais acerca da educação inclusiva, mas não apresentam o resultado esperado (a “verdadeira inclusão”).

Se a educação inclusiva, “indesejável” no discurso da RBC, não produz a “verdadeira inclusão”, ela é a “desastrosa **inclusão de hoje”** (SD30), que deixa “de lado” o ensino especializado, tido como de excelência. Esses trechos selecionados retomam semanticamente o discurso da FENEIS (SD 10-13). “Indesejável inclusão” se relaciona com “inclusão educacional, não” (SD10). Nas duas, há um desejo de que a inclusão escolar não seja implantada.

Igualmente, em “verdadeira inclusão” houve a retomada do discurso presente na SD12: Não basta, apenas, colocar uma criança deficiente em escolas ditas "normais", sem que haja uma adequação séria por parte da escola que virá a recebê-la (...). Em uma escola sem as adequações necessárias para receber o aluno com deficiência visual, não se opera a “verdadeira inclusão”. O discurso da FENEIS é mais concessivo em relação à educação inclusiva. A implantação do modelo foi admitida, embora não tenha sido desejada pela associação. No discurso da RBC presente no texto “A indesejável inclusão”, não houve essa concessão. A educação inclusiva foi vista como “desastrosa”. Nesse ponto, os dois textos apresentaram uma

intensidade diferente. O discurso da RBC é mais radical do que o da FENEIS, apresentando gradações diferentes da mesma formação discursiva.

Prosseguindo, verificou-se que há mais um ponto em comum entre os discursos da associação representativa das pessoas surdas e o discurso do IBC, materializado no editorial da RBC 524 (Brasil, 2011). As SD 31 e 32 falam das brincadeiras realizadas durante os intervalos da escola regular. Segundo o texto, os estudantes com deficiência visual, matriculados na escola inclusiva, poderão ser excluídos (segregados), na hora do recreio escolar, pois os alunos sem deficiência irão desenvolver brincadeiras inacessíveis para o discente com deficiência visual. Isso dialoga com a SD12, ao defender que somente garantir a matrícula do aluno com deficiência na escola regular, sem que essa instituição passe por um processo de acessibilidade para receber esse novo alunado, não é efetivamente incluir. Observando o texto da PNEEPEI (Brasil, 2008b), verificou-se que há um silenciamento sobre a interação dos alunos da escola inclusiva durante os intervalos de aula. Para a observação, pesquisaram-se, os termos "intervalo" e "recreio". A preocupação da editora da RBC é procedente.

Nas SD 31-32, destacam-se os termos "brincam de mil coisas inacessíveis", "impossibilitadas" e "inteiramente visuais". Na escola especializada, todos os alunos, em graus diferentes, possuem uma deficiência em comum, embora a deficiência visual possa ser associada a outras deficiências em um mesmo aluno. Em função disso, fica facilitado o desenvolvimento do elemento lúdico entre os alunos durante os intervalos de aula. Por isso a afirmativa da SD32 "Em uma escola especializada, brincam juntas daquilo que juntas podem brincar".

Retornando à PNEEPEI (Brasil, 2008b), que, conforme visto, não tratou diretamente das brincadeiras desenvolvidas pelos alunos durante os intervalos, há diretrizes que norteiam a implantação da política, expressadas na seção "VI". No primeiro parágrafo da seção, apresentou-se o seguinte:

> A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008b, n.p.)

Pela leitura do parágrafo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) possui as seguintes diretrizes:

a) Transversalidade da educação especial;

b) Atendimento Educacional Especializado (AEE);
c) Oferta de serviços e recursos especializados;
d) Orientação aos alunos (com deficiência) e professores quanto à utilização dos recursos.

As diretrizes apresentadas informam um conjunto de práticas a serem realizadas para a implantação da política de educação inclusiva. Percebeu-se em todas elas, ações a partir dos governos (União, Estados, DF, Municípios), a serem desenvolvidas pelos profissionais que atuam na escola. Todas estão voltadas para o desenvolvimento das habilidades do aluno com deficiência, de forma a propiciar que ele estude na escola regular e se desenvolva.

No entanto, não se observou diretriz relacionada à comunidade escolar. Em outras palavras, a política não previu uma preparação de alunos e responsáveis para receber o aluno com deficiência. Na esfera da deficiência visual, seria necessário a proposição de um conjunto de ações para que alunos e responsáveis pudessem compreender esse universo, como as que seguem abaixo, propostas pelo IBC no material "Orientações gerais para o relacionamento com pessoas cegas", adaptado do documento elaborado por Robert Atkison, diretor do Braille Institute of America (Brasil, 2013).

> 1 – Não trate as pessoas cegas como seres diferentes somente porque não podem ver. Saiba que elas estão sempre interessadas no que você gosta de ver, de ler, de ouvir e falar.
> 2 – Procure não limitar a pessoa cega mais do que a própria cegueira o faz, impedindo-a de realizar o que sabe, pode e deve fazer sozinha.
> 3 – Não generalize aspectos positivos ou negativos de uma pessoa cega que você conheça, estendendo-os a outros cegos; não se esqueça de que a natureza dotou a todos os seres de diferenças individuais mais ou menos acentuadas e que os preconceitos se originam na generalização de qualidades, positivas ou negativas, consideradas por cada um.
> 4 – Não se dirija a uma pessoa cega chamando-a de "cego" ou "ceguinho"; é falta elementar de educação, podendo mesmo expressar um sentimento falso e piegas, ou constituir ofensa, chamar alguém pela palavra designativa de sua característica sensorial, física ou intelectual.
> 5 – Não fale com a pessoa cega como se ela fosse surda; o fato de não ver não significa que não ouça bem.
> 6 – Não manifeste pena nem exagerada solidariedade pela pessoa cega; ela deve ser compreendida e aceita com igualdade.
> 7 – Não se refira à cegueira como desgraça; ela pode ser assim encarada logo após a perda da visão, mas a orientação adequada consegue reduzir seus efeitos; depende de sua determinação, do apoio familiar e da comunidade onde vive; não confundir doença com deficiência.
> 8 – Não exclame "maravilhoso"… "extraordinário"… ao ver a pessoa cega consultar o relógio, digitar o telefone ou assinar o nome; ela aprende e passa a executar isso com naturalidade, da mesma forma que você executa.
> 9 – Não fale de "sexto sentido" nem de "compensação da natureza", em se tratando de deficiência; isso perpetua conceitos errôneos; o que há na pessoa

cega é fruto do aprendizado continuado, ou simples desenvolvimento de recursos mentais latentes em todas as pessoas.
10 – Não modifique a linguagem para evitar a palavra ver e substituí-la por ouvir; conversando sobre a cegueira com quem não vê, use a palavra cego sem rodeios.
11 – Não segure a pessoa cega com rigidez ao ajudá-la a atravessar a rua, tomar condução, ou caminhar com ela.
12 – Não acompanhe a pessoa cega em diagonal ao atravessar um cruzamento; isso pode fazê-la frequentemente perder a orientação.
13 – Não deixe de oferecer ajuda à pessoa cega que esteja querendo atravessar a rua ou tomar condução; ainda que seu oferecimento seja recusado ou mesmo mal recebido por algumas delas, esteja certo de que a maioria lhe agradecerá o gesto.
14 – Não pegue a pessoa cega pelos braços rodando com ela para pô-la na posição de sentar-se, empurrando-a depois para a cadeira; basta pôr a mão dela no espaldar ou no braço da cadeira, que isso lhe indicará sua posição.
15 – Não deixe portas e janelas entreabertas onde haja alguma pessoa cega; conserve-as sempre fechadas ou bem encostadas à parede, quando abertas; as portas e janelas meio abertas constituem obstáculos perigosos;
16 – Não deixe objetos no caminho por onde as pessoas costumam passar;
17 – Não acompanhe a pessoa cega empurrando-a ou puxando-a com rigidez; basta deixá-la segurar seu braço, que o movimento de seu corpo lhe dará a orientação de que precisa;
18 – Não se dirija a outra pessoa, quando quiser falar com a pessoa cega, admitindo assim que ela não tenha condição de compreendê-lo e de expressar-se; ela responde por si própria;
19 – Quando encontrar a pessoa cega que já estiver acompanhada, não a pegue pelo outro braço, nem lhe fique dando avisos; deixe-a ser orientada só por quem a estiver acompanhando inicialmente;
20 – Não diga apenas "à direita", "à esquerda", ao procurar orientar uma pessoa cega à distância; muitos se enganam ao tomarem como referência a própria posição e não a da pessoa cega que caminha em sentido contrário ao seu;
21 – Não deixe de se anunciar ao entrar no recinto onde haja pessoas cegas; isso auxilia a sua identificação;
22 – Não saia de repente quando estiver conversando com uma pessoa cega, principalmente se houver algo que a impeça de perceber seu afastamento; ela pode dirigir-lhe a palavra e ver-se na situação desagradável de falar sozinha;
23 – Não deixe de apertar a mão de uma pessoa cega ao encontrá-la ou ao despedir-se dela; o aperto de mão é uma forma de comunicação e representa um ato de cordialidade;
24 – Não perca seu tempo nem o da pessoa cega, perguntando-lhe: “sabe quem sou eu?” ou “veja se adivinha quem sou”. Identifique-se imediatamente;
25 – Não deixe de apresentar o seu visitante cego a todas as pessoas presentes em um determinado ambiente; assim procedendo, você facilitará a possível integração dele ao grupo.
26 – Não se comunique por gestos e mímica, em um ambiente onde haja pessoas cegas, já que esta atitude caracteriza um ato de exclusão;
27 – Não fotografe ou filme uma pessoa cega sem que ela saiba;
28 – Ao conduzir uma pessoa cega a um ambiente que lhe é desconhecido; oriente-a de modo que possa locomover-se com maior autonomia;
29 – Não se constranja em alertar a pessoa cega quanto a qualquer incorreção no seu vestuário;

> 30 – Durante as refeições, informe a pessoa cega com relação à posição dos alimentos colocados em seu prato, bem como sobre a posição dos talheres e copos na mesa, evitando assim qualquer incidente;
> 31 – Não suponha que a pessoa cega possa localizar a porta onde deseja entrar ou o lugar aonde queira ir, contando os passos; estes não podem servir de referência, já que cada pessoa tem uma dimensão de passo, em função do comprimento de seus membros inferiores;
> 32 – O pedestre cego costuma ser muito observador; ele desenvolve meios e modos de saber onde está; ao sair de casa ele faz o que todos deveriam fazer: informa-se sobre o caminho a seguir para chegar a seu destino; na primeira vez poderá errar um pouco, mas depois raramente se enganará; saliências, depressões, ruídos e odores característicos, servirão para sua melhor orientação;
> 33 – Não tenha constrangimento ou desconfiança em receber ajuda, aceitar colaboração por parte de alguma pessoa cega; tenha sempre em mente que o potencial de conhecimento, é inerente a todos.

Com orientações simples, como as que foram elaboradas pelo IBC, a pessoa com deficiência visual matriculada na educação inclusiva se sentirá incluída em um ambiente com pessoas que compreendem melhor como lidar com as situações do dia-a-dia. A orientação de número "4", por exemplo, se amplamente divulgada, poderia ter mitigado o preconceito que o jovem estudante sofreu no relato apresentado na SD 23. Igualmente, esse conjunto de proposições pode evitar o cenário descrito pela editora da RBC, com a proposição de brincadeiras mais inclusivas ou adaptação das atividades já existentes para que o aluno cego possa também participar.

Outra reflexão importante com relação ao editorial "a indesejável inclusão" é que o texto pode levar a um entendimento errôneo de que a criança cega estará protegida na escola especializada, em um mundo onde não há preconceito. Deve-se lembrar que a função da escola, seja ela inclusiva ou especializada, é preparar o aluno para os desafios apresentados pela sociedade. O próprio IBC não se constitui em uma espécie de "redoma", círculo de proteção para os seus alunos. Entende-se que tenha faltado esse elemento na formação discursiva do texto "a indesejável inclusão", relativo à educação para a vida, sem protecionismos. Uma parcela dos alunos do IBC, ao terminar o ensino fundamental, se matricula, para prosseguir nos estudos do ensino médio, no Colégio Pedro II (Brasil, 2023c). Lá convivem com alunos com e sem deficiência.

Não se localizou o ano inicial dessa parceria, mas sabe-se que é histórica. A pesquisa localizou uma matéria jornalística, datada de 2011 (G1, 2011), mesmo ano de edição da RBC 524, que contém o editorial "a indesejável inclusão". O conteúdo jornalístico trouxe uma fala do Ministro da Educação da época, informando que a parceria do IBC e do INES com o CPII será ampliada. Essa informação à imprensa desmentiu comunicação anterior, da Diretora de

Políticas de Educação Especial do MEC, sugerindo o fechamento do INES e do IBC e a transferência dos alunos matriculados nas duas instituições para o Colégio Pedro II.

Interessante notar que, mesmo com a informação do Ministro da Educação, percebe-se que houve um movimento, uma articulação, para o fechamento das duas instituições especializadas mais antigas do país. Sendo assim, "a indesejável inclusão" no discurso da RBC ganha outro efeito de sentido. Não se deseja, é indesejável, com a inclusão, que haja o fechamento das instituições que contribuíram por mais de século e meio com a educação de pessoas cegas e surdas.

Prosseguindo no segundo período de análise, passou-se a observar um momento de transição da revista RBC. A editora da revista, revisora braille que esteve por dezenove anos à frente da publicação, se aposentou em 2012. O último exemplar do periódico que ela produziu foi o de número 525 (Brasil, 2011). No ano seguinte, a editoração da revista passou a ser desenvolvida por uma comissão editorial, formada por pessoas cegas e videntes. Nesse primeiro ano, conforme informado nas revistas, a comissão era composta por cinco pessoas videntes e duas cegas. Todos os membros dessa comissão são servidores do Instituto Benjamin Constant (Docentes e Técnico-Administrativos em Educação). Dois membros da nova comissão editorial também foram ex-alunos do IBC.

Mesmo após a mudança nos editores da RBC e quatro anos depois da edição da PNEEPEI (Brasil, 2008b), a Revista Brasileira para Cegos continuou expondo a sua contrariedade em relação à inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular, mostrando que o embate entre as duas formações ideológicas teve prosseguimento. Importante notar que o ano é 2012, seguinte à apresentação, pela imprensa nacional, de matérias com a decisão política (e o posterior recuo), de fechamento das principais instituições públicas especializadas (IBC e INES).

A RBC 528 (Brasil, 2012), antenada com os acontecimentos, retomou o discurso crítico em relação a educação inclusiva, com a publicação de entrevista realizada com o ex-professor e ex-aluno do IBC Paulo Felicíssimo Ferreira. Na pergunta nº 9, de um total de 12 perguntas, questionou-se ao docente qual a opinião dele acerca do fechamento das escolas especializadas e a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular ensino. A resposta apresentada se constitui nas SD apresentadas abaixo:

> RBC 528 (Brasil, 2012):
>
> SD33 R: Não sou bom contador de histórias, mas creio que este diálogo entre um rei e um filósofo, de cujos nomes infelizmente não me recordo, possa bem

> ilustrar minha resposta. Estando o filósofo a tomar sol, o rei se pôs diante dele e, impressionado por sua sabedoria após algum tempo de conversa, disse-lhe:
> — Pede-me o que quiseres e eu te darei!
> E o sábio: — Não me tires o que não me podes dar! (O sol)
>
> SD34 Retirar algo de alguém ou de um grupo, quando não se lhes pode dar coisa igual, ou melhor, é crueldade e covardia, e este é o caso do fechamento das escolas especializadas.

O posicionamento do ex-professor e ex-aluno, citando Diógenes, sábio da Grécia antiga, mostrou que o discurso da RBC continuou sofrendo influência da questão dominante na época, que era a possibilidade de fechamento das escolas especializadas por aplicação da política de educação inclusiva como via da mão única. Foi exatamente a pergunta formulada pela comissão editorial da RBC, cuja resposta, elaborada por uma pessoa cega que construiu sua vida profissional por meio da educação recebida no IBC, repetiu semanticamente a formação discursiva apresentada nas SD anteriores, ao afirmar que a educação inclusiva não é igual ou melhor à especializada. As SD 33 e 34 ilustram bem esse posicionamento.

Para o entrevistado, não se pode tirar algo (a educação especializada) se não há condições de apresentar algo melhor, ou pelo menos igual ao que já está implementado. Esse discurso produz o mesmo efeito de sentidos da “indesejável inclusão” (SD 27 a 32) e também o que está presente na SD12: Não basta, apenas, colocar uma criança deficiente em escolas ditas "normais", sem que haja uma adequação séria por parte da escola que virá a recebê-la. (...).

Na SD 34, destacaram-se os termos “retirar”, “coisa igual” e “crueldade e covardia”. Nesse ponto, a PNEEPEI (Brasil, 2008b) ofereceu um caminho para que as pessoas com deficiência visual possam ter algo “igual” ou ao menos parecido com a escola especializada. Trata-se do já mencionado Atendimento Educacional Especializado:

> O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008b, n.p.)

Em que pese a proposta do AEE prometer suprir as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual, com atividades especializadas, necessárias ao processo de escolarização, das quais são exemplos o ensino do Sistema Braille, da metodologia para a realização de cálculos matemáticos (uso do Sorobã), orientação e mobilidade, dentre outros,

PNEEPEI (Brasil, 2008b) não estabeleceu um cronograma de transição do modelo de educação especializada para a inclusiva.

Conforme visto, a educação especializada "reinava" como o modelo educacional para as pessoas com deficiência desde meados do século XIX. Depois de um longo histórico de educação calcado nesse modelo, não é possível operar o apagamento repentino das metodologias de ensino, inspiradas no *Institut National des Jeunes Aveugles*, sem que isto cause resistência e protestos, principalmente quando se está na posição-sujeito de quem estudou/trabalhou nas instituições especializadas, como é o exemplo do ex-aluno/ex-professor entrevistado pela RBC. Além disso, não se vislumbrou no texto da PNEEPEI (Brasil, 2008b) marcas de um diálogo com as instituições especializadas para a sua construção, ao contrário do que ocorreu com a política editada em 1994. Igualmente, não há nenhum profissional das duas principais instituições especializadas (INES e IBC) relacionados entre os autores do documento.

Sem que se tenha havido cronograma de transição e sem o diálogo com as instituições especializadas, é muito difícil estabelecer por meio de um documento (uma política), de um momento em diante, a modificação daquilo que está consolidado, funcionando e apresentando resultados. Nesse sentido, PNEEPEI (Brasil, 2008b), pelo menos em seu momento inicial, não apresentou "coisa igual" à educação especializada. E, sem que apresente uma alternativa à via de mão única apresentada, "retira" uma conquista das pessoas com deficiência, rompe abruptamente com essa formação ideológica, pratica uma espécie de violência simbólica, na acepção do termo empregado por Pierre Bourdieu (1989). Conforme visto, as matérias jornalísticas davam conta, na época, de tentativas de fechamento das instituições especializadas.

Os substantivos "crueldade" e "covardia" se coadunaram com a ideia de retirada de um direito. A SD34 falou em "retirar algo" (a educação especializada), que, no momento, era o que garantia o direito à educação para as pessoas com deficiência visual. Os substantivos "crueldade" e "covardia" retomaram uma memória discursiva dos tempos em que as pessoas com deficiência visual não tinham seus direitos minimamente respeitados. A "covardia" se traduziu em uma noção de poder, da imposição de vontade do mais forte (Estado), com seus aparelhos ideológicos, sobre o mais fragilizado (deficiente visual). Essa noção se tornou mais presente, tendo em vista que não houve pessoas com deficiência visual na listagem de elaboradores da PNEEPEI (Brasil, 2008b). Por isso, nas palavras da SD34 "quando não se lhes pode dar". A política de 2008 foi algo "dado", portanto não discutido com seu público alvo. Isso retomou o discurso de outras SD apresentadas nesse estudo, como a SD20 "Tolerância zero à manipulação sobre a vida do cego".

Pelo que foi apresentado, existe a necessidade de aprofundamento da questão de representatividade de pessoas com deficiência visual na elaboração das políticas públicas. Esse grupo não quer que falem por ele. Desejam expressar suas aspirações e desejos em função das suas necessidades. Querem um "lugar de fala", um espaço e o respeito com relação as suas opiniões. Isso se aplica à questão da metodologia de ensino que melhor lhes atende (escola especializada ou escola inclusiva).

As próximas SD se referem ao texto "Entrevista com Marco Antonio de Queiroz — o MAQ", publicado na coluna "Acessibilidade e inclusão" da RBC 530 (Brasil, 2013). Essa coluna substituiu o "Noticiário especializado" de edições anteriores. A referida coluna é uma mostra de que o termo "inclusão" ingressou na formação discursiva da RBC, sofrendo um deslizamento de sentidos e passando a ser, além do seu sentido original, de educação na perspectiva inclusiva, realizada na rede regular de ensino, também sinônimo da educação especializada. Marca desse deslizamento também pode ser observada na SD 29, quando a educação ministrada pelo IBC é considerada como "verdadeira inclusão".

Na RBC 530, apresentam-se SD acerca de um ex-cursista do IBC, servidor público aposentado do SERPRO. O entrevistado estudou processamento de dados no IBC e, contrariamente aos discursos apresentados anteriormente, é a favor da educação inclusiva. A entrevista está estruturada em temas e um deles é a inclusão:

> RBC 530 (Brasil, 2013):
>
> SD35 Fui fazer um curso de processamento de dados no Instituto Benjamin Constant, aqui no Rio de Janeiro, em 1981 (O Instituto foi fundado por D. Pedro II, em 1854, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos). Eu era o único não-interno e o único que nunca havia sido aluno.

O relato contido na SD35 introduz um ponto de vista singular no interior do discurso da RBC: a percepção do IBC como espaço "interno", distinto do mundo exterior, é registrada não por alguém formado dentro da instituição desde a infância, mas por um sujeito que a acessa já na vida adulta e como visitante temporário. Esse distanciamento permite ao enunciador construir uma imagem mais crítica da instituição. O fato de ser o "único não-interno e o único que nunca havia sido aluno" não apenas o posiciona como corpo estranho à cultura institucional, mas também lhe dá uma posição enunciativa privilegiada para observar criticamente a educação especializada. Ao ser interpelado pelos colegas com a frase "você está no mundo lá fora!", revela-se a existência de uma fronteira simbólica entre dois modos de estar no mundo — um, mais fechado e protegido; outro, mais exposto, porém mais diverso e imprevisível. Essa

fronteira discursiva não é meramente espacial, mas revela uma clivagem profunda nas experiências de formação e socialização das pessoas com deficiência visual.

> SD36 Os colegas me diziam: "Que bom, você está no mundo lá fora!". Isso foi muito marcante para mim. Eram mesmo dois mundos e continua sendo assim, principalmente, para pessoas com deficiência intelectual, que são formadas para o isolamento, são ensinadas a ser deficientes. Já para cadeirantes não existem escolas especiais, eles estão espalhados pelo mundo e, por isso são mais lutadores. Não é à toa que o símbolo internacional das pessoas com deficiência é um cadeirante.

Na SD36, o entrevistado propõe uma crítica à formação institucionalizada da deficiência como identidade fechada. A afirmação de que "são ensinadas a ser deficientes" indica uma tensão entre experiência e norma, ou seja, entre o que é vivido na prática cotidiana e o modo como certas instituições moldam o sujeito a partir de sua condição sensorial. Ao contrastar o caso dos cadeirantes — que estariam "espalhados pelo mundo" — com o das pessoas cegas institucionalizadas, o entrevistado sugere que o grau de convivência com a diversidade interfere diretamente na construção de uma subjetividade mais autônoma, reivindicadora e integrada. Essa crítica, ao ser formulada de dentro da revista institucional, representa uma inflexão rara no corpus analisado: trata-se de uma ruptura discursiva interna, em que a valorização do modelo especializado é parcialmente tensionada por um olhar que enxerga na convivência com o "lado de fora". O "símbolo do cadeirante" não é apenas imagem; é metáfora da mobilidade simbólica, do atravessamento de barreiras físicas e institucionais.

> SD37 Há alguns anos, eu defendi a inclusão na lista de discussão na internet de ex-alunos do Benjamin Constant, enquanto o discurso ali era pela educação especial, isso em discussões de alto nível, com pessoas inteligentes e com a excelente formação dada pelo Instituto. Fiquei pouco à vontade para continuar e acabei saindo da lista, mas voltei há umas três semanas.

Nas SD 35 e 36, tem-se novamente a experiência de uma pessoa cega que não era aluno do IBC. Só que dessa vez, o entrevistado se matriculou na instituição para realizar um curso. Nas duas SD, destacam-se as expressões "Eu era o único não-interno e o único que nunca havia sido aluno", "Que bom, você está no mundo lá fora!" e "Eram mesmo dois mundos e continua sendo assim". Ao longo da análise, já se observou o discurso de outros estudantes com deficiência visual que não foram ex-alunos do IBC. Nesse, há um elemento novo, a afirmação de que há um mundo dentro do IBC e um mundo fora do IBC.

Essa afirmação dialoga com o discurso presente na PNEEPEI (Brasil, 2008b). Nela se encontram os verbos "exclusão", "segregar", "distinguir". Eles traduzem uma ideia de

agrupamento de indivíduos, em função das suas características, em instituições como o IBC. Se fundam em binarismos, a exclusão/segregação/distinção produzida pelas escolas especializadas se opõe à inclusão/aproximação/indistinção da escola regular inclusiva. Nesse sentido, trazendo para a narrativa do entrevistado sobre o IBC, há dois mundos, um interno, onde a pessoa com deficiência visual convive, nos entremuros da instituição, com seus pares. E outro externo, em que há convivência com alunos sem deficiências ou com outras deficiências. Aqui também há um binarismo (dentro/fora).

A saída para o binarismo e para os "dois mundos" relatados pelo entrevistado talvez esteja na conciliação das duas teorias sobre a educação de pessoas com deficiência (educação especializada e educação inclusiva), observando-se as vantagens e desvantagens de cada sistema. As famílias e alunos deveriam poder escolher qual o sistema educacional melhor os atende. Com os dois sistemas postos em diálogo, em determinado momento, o aluno da educação especializada pode ir para a educação inclusiva e vice-versa, dependendo das suas necessidades naquele momento. No IBC dos dias atuais, a escolaridade é oferecida até o fim do ensino médio técnico, nas modalidades integrada (aluno faz as disciplinas da BNCC, acrescidas das disciplinas do curso técnico), concomitante (aluno faz as disciplinas da BNCC em outra instituição e as disciplinas do curso técnico no IBC) ou subsequente (aluno já possui a escolaridade do ensino médio e faz somente as disciplinas do curso técnico) (Brasil, 2021). Outra interação entre a educação especializada e inclusiva, é a já mencionada matrícula de alunos, que concluíram o ensino fundamental no IBC, no ensino médio do Colégio Pedro II.

A solução para a questão da educação de pessoas com deficiência visual, por tudo que foi visto ao longo desse trabalho, parece não ser uma via de mão única. A inclusão, como o seu deslizamento de sentido, englobando tanto a educação especializada, quanto a educação inclusiva, é um indicativo de que, no discurso, as duas vertentes educacionais convergem para um objetivo em comum, que é o de formar cidadãos e promover inclusão social.

Nesse sentido, a PNEEPEI (Brasil, 2008b), ainda vigente, precisa passar por um processo de revisão, deixando de ignorar a existência das instituições especializadas no seu plano de ação ou tencionar pela sua extinção. Ao contrário, deverá integrá-las ao conjunto da educação inclusiva. No caso específico do IBC, a expertise de 170 anos de existência, de seus profissionais e do fazer pedagógico desenvolvido na instituição são peça fundamental para a construção da inclusão.

Retornando à SD37, verificou-se que o entrevistado se posicionou a favor da educação inclusiva, ao contrário dos demais participantes do grupo de discussão de ex-alunos, que foram favoráveis à manutenção do modelo de escola especializada. No segundo período pesquisado,

que contemplou um total de 27 revistas RBC, foi o único texto em que um ex-aluno, pessoa com deficiência visual, foi a favor da inclusão no discurso da publicação. Sua posição-sujeito, de pessoa que ficou cega tardiamente (aos 21 anos), bem como de não ter sido aluno da educação básica do IBC, nem do internato da instituição, o inscrevem em uma memória discursiva que não perpassa a educação especializada e o credencia ao processo enunciativo, em alinhamento com a formação ideológica da educação inclusiva.

Conforme observado no Capítulo 3 deste trabalho, as vivências, experiências, ao longo da trajetória de vida da pessoa com deficiência visual, mais especificamente se estudou em uma escola especializada ou inclusiva, podem condicionar o discurso a um ou outro posicionamento. Cada um defende a tese que mais se familiariza. O aluno da escola inclusiva tenderá a defender aquilo que conhece ou se oporá à escola especializada por não ter tido acesso a ela. E o aluno da escola especializada defenderá esse modelo educacional, por não ter tido contato com o outro modelo ou por temer a reação do ambiente escolar à sua deficiência, conforme já apresentado no *corpus*, pelo depoimento de um aluno que estudou na escola regular (SD 21 a 26).

Prosseguindo na análise, a RBC 532 (Brasil, 2014), apresentou o editorial "A desconstrução da Inclusão", no qual o discurso do periódico trabalhou o alcance do termo "inclusão". Também tratou de um momento importante, das discussões em torno do Plano Nacional de Educação (meta 4) (Brasil, 2014), que apresentou proposta para a relativização da inclusão escolar, com a matrícula dos alunos com deficiência realizada "preferencialmente" na escola regular.

> RBC 532 (Brasil, 2014):
>
> SD 38 Desta vez, fomos estimulados a nos deter neste tema bastante efervescente, em função das controvérsias que tem provocado, ante o confronto aberto entre diferentes visões. Pode se constatar que o processo inclusivo adquire múltiplas facetas: a inclusão escolar, a profissional e a social, que engloba as demais, porquanto, sem ela, as outras ficam comprometidas.
>
> SD 39 Já há algum tempo, o IBC foi classificado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao MEC, inicialmente nesta categoria de atendimento escolar, o que provocou forte reação dos pais, de grande parte dos professores e parcela significativa da opinião pública, levando-os a se mobilizarem na defesa do IBC e do INES como escolas de currículos comuns aos das demais, apenas com as preocupações e especificidades do Ensino para as crianças cegas, de baixa visão ou surdas.

Ao recuperar a reação institucional ao rebaixamento do IBC à condição de "atendimento escolar", conforme classificado pela SECADI (SD39), o texto ativa uma memória de desqualificação simbólica. A referência à mobilização de pais, professores e parte da opinião pública não apenas legitima a resistência ao novo enquadramento, mas sugere que a classificação burocrática tem efeitos identitários e pedagógicos profundos. O enunciador estrutura, assim, uma narrativa de exclusão paradoxal: a política de inclusão, ao redefinir as funções das instituições especializadas, estaria produzindo, de fato, um novo tipo de marginalização — agora institucional. Na sequência (SD40), a defesa da "coexistência pacífica" entre modelos educacionais é apresentada como um gesto de moderação e equilíbrio, mas embute a crítica implícita à tentativa de homogeneização promovida pela PNEEPEI. O argumento do "direito de escolha das famílias" desloca o eixo da questão para o plano da liberdade individual, reposicionando a permanência das escolas especializadas não como exceção, mas como expressão legítima da pluralidade democrática.

> SD 40 A desconstrução desta ideia de inclusão escolar deve ser a prioridade natural de quem pensa uma educação de qualidade para todos, indistintamente. Tanto o IBC e o INES, como Instituições Federais de Ensino, quanto as entidades privadas, que desempenham idêntico papel no oferecimento da escolaridade às pessoas com deficiência, devem ser preservadas, pelo respeito ao direito de as famílias escolherem o ambiente educacional desejável para os filhos, garantindo-se, assim, seu espaço próprio e permitindo a coexistência pacífica dos dois modelos escolares, igualmente importantes.

A SD41 opera uma rearticulação significativa entre o conceito jurídico de matrícula e a experiência vivida de inclusão. Ao afirmar que "não basta matricular", o discurso desloca a ênfase da política formal para a dimensão subjetiva do pertencimento escolar. A criança com deficiência precisa "sentir-se incluída", o que introduz um novo critério de avaliação: a afetividade, o reconhecimento entre pares, e o clima relacional. Esse deslocamento enunciativo reconfigura os termos da política pública, afastando-se da lógica da universalização para afirmar que a presença física não é suficiente para garantir um processo educativo transformador. Ao afirmar que inclusão só se realiza como experiência integral, o discurso reposiciona as instituições especializadas como espaços que, por sua trajetória e expertise, seriam mais capazes de proporcionar esse tipo de acolhimento efetivo. Essa rearticulação funciona como antídoto contra o argumento numérico das matrículas, reposicionando o debate em termos qualitativos e subjetivos.

> SD 41 Como se pode depreender do exposto, não basta matricular uma criança com deficiência numa escola regular; ela terá de sentir-se incluída em suas dependências e com os colegas de classe.

> SD 42 Recentemente, a Associação dos Ex-Alunos e a Associação de Docentes do Instituto Benjamin Constant, a Sociedade Pró-Livro Espírita em Braille e o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar do Cego subscreveram e enviaram à Senhora Diretora-Geral do Instituto, Maria Odete Santos Duarte, também Presidente do Conselho Diretor, órgão colegiado da Instituição, documento informativo sobre o atual projeto político para a educação inclusiva, solicitando-lhe fosse ele reenviado ao referido Conselho, para um posicionamento quanto à importância e abrangência de seu conteúdo.

> SD 43 Meta 4: "universalizar, para a população de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos(às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados."

A SD44 introduz um movimento discursivo interessante ao propor uma inversão crítica: se a escola inclusiva depende de uma "sociedade igualmente inclusiva", então sua eficácia está condicionada a transformações sociais mais amplas. Esse argumento, ainda que aparentemente consensual, funciona como obstáculo retórico à implementação das políticas inclusivas: enquanto a sociedade não for plenamente inclusiva, a escola tampouco o será. Com isso, o discurso da RBC relativiza a urgência da mudança institucional, imposta pela PNEEPEI (Brasil, 2008b), sugerindo que ela deveria ser precedida — ou ao menos acompanhada — de uma transformação cultural e estrutural mais ampla. Além disso, ao afirmar que o IBC "não tem feito outra coisa senão incluir", o editorial efetua uma apropriação do próprio termo "inclusão", buscando reinscrever o modelo especializado dentro dos marcos do que a política oficial passou a reivindicar como seu campo exclusivo. A estratégia aqui é de reapropriação e resignificação: a inclusão deixa de ser um conceito restrito à escola regular e passa a designar também a trajetória histórica das instituições especializadas.

> SD 44 Há um princípio basilar a ser acentuado no processo de inclusão das pessoas com deficiência:
> Uma Escola Inclusiva reclama uma sociedade igualmente inclusiva. O Instituto Benjamin Constant não tem feito outra coisa, ao longo de sua trajetória educacional, senão incluir suas crianças e seus adolescentes, seja na escola dita regular, forjando futuros cidadãos, seja no mercado de trabalho, como profissionais, consumidores e contribuintes, seja na vida em comunidade.

> SD 45 A inclusão, bem o sabemos, é um direito, fruto de conquista, jamais uma concessão e muito menos um modismo. Todos nós propugnamos por ela, sempre respeitando, democraticamente, a diversidade e a pluralidade de ideias.

Retornando à SD 38, destacaram-se os termos “efervescente”, “confronto aberto” e “múltiplas facetas”. A questão da implantação da política de educação especializada na perspectiva inclusiva foi o tema do momento, nos anos posteriores à edição da PNEEPEI (Brasil, 2008b). E a revista RBC, conforme se apresentou neste estudo, inundou suas páginas com textos abordando a temática. O termo “efervescente” se refere a uma substância, por exemplo, um remédio, que em contato com a água se dissolve rapidamente.

Na RBC, a efervescência ocorreu com o discurso em relação à inclusão. Ele entrou em ebulição de forma abundante, no momento em que o IBC começou a ser atingido pelos efeitos da PNEEPEI (Brasil, 2008b) ainda naquele ano, modificando drasticamente as condições de produção do discurso do periódico, conforme apresentado no primeiro texto de oposição à política, publicado na RBC 512 (Brasil, 2008). E, da mesma forma que entrou em ebulição, se “dissolveu” em 2014, ano em foram localizados os últimos textos com a abordagem direta da PNEEPEI (Brasil, 2008b), passando a temática da inclusão a fazer parte da “substância” do discurso sobre a educação de pessoas com deficiência visual. Conforme visto, o termo “inclusão” passou a ser também um sinônimo do modelo educacional praticado no IBC. O termo, portanto, ingressou na formação discursiva da instituição.

Para discutir o tema inclusão, é preciso um “confronto aberto” (SD 38). O substantivo confronto, deixa transparecer mais uma vez que a aceitação da educação inclusiva não é pacífica. O termo traz consigo a memória discursiva das lutas travadas pelas pessoas com deficiência visual pelos seus direitos. O texto faz referência a quatro associações que reagiram à PNEEPEI (Brasil, 2008b) e solicitaram à Direção do IBC encaminhar proposta de texto ao projeto do PNE, incluindo o advérbio “preferencialmente” no trecho que trata da matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino (SD 42-43). A resistência da escola especializada em relação às mudanças não conseguiu impedir ou modificar o texto da PNEEPEI (Brasil, 2008b), mas tentou e conseguiu influenciar a edição do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). No texto aprovado do PNE, prevaleceu a matrícula dos alunos “preferencialmente na rede regular de ensino”, repetindo o exposto no Art. 208, inc. III da Constituição Federal (Brasil, 1988), dando a opção de escolha pelo modelo especializado ou inclusivo de educação.

As “múltiplas facetas” da inclusão se referem ao alcance do termo. A inclusão que é questionada pela RBC e abordada pela PNEEPEI (Brasil, 2008b) é a educacional. É o modelo de escola inclusiva, direcionado exclusivamente para a matrícula dos alunos com deficiência visual na escola regular que está em choque com o modelo educacional praticado no IBC. A discussão sobre a inclusão social é uma consequência desse embate. Ambos os modelos educacionais promovem ou somente um deles? Pela PNEEPEI (Brasil, 2008b, n.p.), o IBC está inserido nas políticas que promovem “processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar”. Nessa visão, portanto, não há inclusão social na educação promovida pelo IBC.

Com essa opinião, as instituições especializadas, como o IBC e o INES, foram colocadas em posição de apoio especializado (SD 39), a despeito do seu histórico de escolarização das pessoas com deficiência. Por outro lado, na SD 41, o editorial da RBC critica a inclusão escolar, informando que assegurar a matrícula do aluno com deficiência na escola regular não é garantia de inclusão escolar, sendo necessário um conjunto de ações na escola e junto à comunidade para que o aluno possa ser, de fato, incluído. Essa afirmativa promove uma repetição semântica de SD anteriores, como as SD 12, 23 e 31:

> SD12 Não basta, apenas, colocar uma criança deficiente em escolas ditas "normais", sem que haja uma adequação séria por parte da escola que virá a recebê-la. (...)
>
> SD23 As crianças me chamavam de cego, as mães dos alunos reclamavam que eles estavam perdendo tempo e conteúdo por minha causa. No fim, acabei voltando para a sala especial;
>
> SD31 Estamos nos referindo aos intervalos e recreios, quando crianças sem deficiência brincam de mil coisas inacessíveis às crianças com deficiência. Ficarão estas dentro de suas salas, impossibilitadas que estão para os jogos inteiramente visuais?

No texto da PNEEPEI (Brasil, 2008b), conforme já observado, há diretrizes para a inclusão escolar. Mas, conforme visto, não se observaram orientações específicas para a comunidade que irá receber um novo membro com deficiência visual. Ademais, o conteúdo das diretrizes não informou prazos e ações concretas para a promoção do aparato necessário às instituições de ensino comuns para receberem esse novo alunado. A principal alternativa apontada é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), também sem prazos estabelecidos para a implantação e maiores detalhes sobre o funcionamento. O AEE poderia ser desenvolvido por instituições especializadas como o IBC, entretanto a instituição enfrentava o risco de ser

fechada naquele momento. Dessa forma, a política abriu a possibilidade para que ocorressem situações como as descritas nas SD destacadas.

Nesse contexto, apontado pelo editorial "A desconstrução da Inclusão", de questionamento quando à eficácia das práticas educativas desenvolvidas na inclusão realizada na rede regular de ensino, a presente pesquisa fez uma busca de matérias jornalísticas, que apresentassem situações concretas de entraves no desenvolvimento da política de inclusão, nos moldes propostos pela PNEEPEI (Brasil, 2008b). Apresentam-se, aqui, dois conteúdos posteriores à edição da referida política, tratando das dificuldades e do preconceito relacionado aos estudantes de escolas regulares com deficiência visual. Essas enunciações se coadunam com as SD 12, 23 e 31:

Quadro 5 – Conteúdos jornalísticos que abordam o preconceito contra alunos com deficiência visual matriculados na rede regular de ensino

ANO	REFERÊNCIA	TÍTULO	CONTEÚDO
2013	Jornal da Unicamp	Jovens cegos são alvo de bullying em aulas de educação física, aponta tese - Alunos de escolas públicas têm participação limitada e ficam isolados em atividades	"As brincadeiras e zombarias envolvendo as características físicas são frequentes. São comuns, também, exemplo, frases do tipo 'que horas são?' ou 'está vendo tal coisa?'." "A realidade vivenciada por eles é muito difícil. Se sentem isolados e são mantidos sentados nos cantos das quadras sem qualquer tipo de atividade ou interação com os colegas. Teve um caso de aluna que permaneceu em um canto de uma quadra descoberta até acabar o período da aula, aproximadamente 50 minutos" "Não tinha ideia de que a atuação do professor precisava de uma análise e uma mudança radical de mentalidade", avalia. O fato de colocar o aluno em sala de aula não é o suficiente para que o mesmo se sinta incluído no contexto escolar.
2017	Record TV	Aluno cego fica preso em sala de aula. A família alega que o aluno sofre bullying na escola e não é a	Apresentador: Um adolescente cego ficou preso dentro de uma sala de aula aqui em São José dos Pinhais, na região metropolitana. A família alega que o aluno sofre bullying na escola e não é a primeira

		primeira vez que ele é "esquecido" por colegas e até professores.	vez que ele é esquecido por colegas e até professores. Balanço Geral Curitiba. Jornalista: O vídeo feito pelo pai do aluno mostra o portão de acesso ao pátio da escola trancado e um menino dentro da sala de aula sozinho durante o intervalo para o recreio. Pai: O meu filho dentro da sala de aula estava completamente sozinho. Aluno: Eu ia ter que ficar até alguém vir me liberar. Jornalista: O que que você sente quando você pensa em uma situação assim? Aluno: Eu sinto muita frustração porque eu tento auxiliar alguns amigos meus, “tals”, sempre tento correr atrás do melhor para todo mundo e daí chega alguém, é, numa situação dessa acaba sendo muito chato. (...) Aluno: Estou tentando me adaptar, né, de todas as formas. Tenho tido bastante apoio no Anne Sullivan que é o instituto que eu frequento, onde eu aprendo braille, soroban, atividades de vida autônoma e “tals” e pra mim tá sendo, tô conseguindo me adaptar tranquilo, mas só que ocorre algumas situações que às vezes acabam atrapalhando bastante. Jornalista: No ano passado, Ruan contou com a ajuda de um monitor na escola, benefício oferecido pelo Estado, que segundo o pai do adolescente foi retirado este ano. (...) Aluno: O ano passado tinha um rapaz que me acompanhava, mas só que esse ano eu tenho que acabar me virando por conta própria e muitas vezes eu acabo ouvindo colegas, tal “Ah, tá incomodando, não sei o quê, ceguinho” e isso acaba me deixando muito chateado. (...)

Fonte: O autor, 2025.

Os dois conteúdos do quadro 5 apresentam matérias jornalísticas narrando fatos ocorridos em escolas regulares, em momentos posteriores à PNEEPEI (Brasil, 2008b). No

primeiro, trata-se de notícia de uma pesquisa acadêmica, cuja temática é o ensino de educação física para pessoas com deficiência visual. No segundo, um conteúdo em programa popular de notícias da TV. Em ambos os casos, são narradas histórias envolvendo bullying e exclusão de alunos com deficiência visual, matriculados em escolas públicas regulares.

As narrativas apresentadas corroboram os conteúdos das SD 12, 23 e 31, ratificando as preocupações com relação ao processo de inclusão escolar, apresentadas nas páginas da RBC. No quadro abaixo, traçou-se uma correlação entre as SD e as matérias jornalísticas:

Quadro 6 – Correlação entre sentenças discursivas e matérias jornalísticas

SEQUÊNCIA DISCURSIVA	**MATÉRIA JORNALÍSTICA**
Não basta, apenas, colocar uma criança deficiente em escolas ditas "normais", sem que haja uma adequação séria por parte da escola que virá a recebê-la. (SD12)	"Não tinha ideia de que a atuação do professor precisava de uma análise e uma mudança radical de mentalidade", avalia. O fato de colocar o aluno em sala de aula não é o suficiente para que o mesmo se sinta incluído no contexto escolar. (Jornal da Unicamp, 2013)
As crianças me chamavam de cego, as mães dos alunos reclamavam que eles estavam perdendo tempo e conteúdo por minha causa. No fim, acabei voltando para a sala especial. (SD23)	"As brincadeiras e zombarias envolvendo as características físicas são frequentes. São comuns, também, exemplo, frases do tipo 'que horas são?' ou 'está vendo tal coisa?'." (Jornal da Unicamp, 2013) Aluno: O ano passado tinha um rapaz que me acompanhava, mas só que esse ano eu tenho que acabar me virando por conta própria e muitas vezes eu acabo ouvindo colegas, tal "Ah, tá incomodando, não sei o quê, ceguinho" e isso acaba me deixando muito chateado. (Record TV, 2017)
Estamos nos referindo aos intervalos e recreios, quando crianças sem deficiência brincam de mil coisas inacessíveis às crianças com deficiência. Ficarão estas dentro de suas salas, impossibilitadas que estão para os jogos inteiramente visuais? (SD31)	"A realidade vivenciada por eles é muito difícil. Se sentem isolados e são mantidos sentados nos cantos das quadras sem qualquer tipo de atividade ou interação com os colegas. Teve um caso de aluna que permaneceu em um canto de uma quadra descoberta até acabar o período da aula, aproximadamente 50 minutos" (Jornal da Unicamp, 2013) A família alega que o aluno sofre bullying na escola e não é a primeira vez que ele é esquecido por colegas e até professores. Balanço Geral Curitiba.

	Jornalista: O vídeo feito pelo pai do aluno mostra o portão de acesso ao pátio da escola trancado e um menino dentro da sala de aula sozinho durante o intervalo para o recreio. (Record TV, 2017)

Fonte: O autor, 2025.

A triste realidade narrada nos dois conteúdos jornalísticos deixa transparecer que a preocupação relatada no editorial da RBC 532 (Brasil, 2014) e nos textos do periódico abordados durante este estudo é concreta. São duas histórias tocantes, narradas de dois pontos de vista: de uma professora (pesquisadora), que entrevistou alunos com deficiência visual e suas agruras durante as aulas de educação física na escola regular; e de um aluno com deficiência visual e sua família, se sentindo excluído e discriminado durante as aulas e intervalos. Ao cotejarem-se os trechos dos dois conteúdos, observou-se uma previsão que virou realidade. A verossimilhança entre as SD apresentadas no Quadro 6 e as narrativas colhidas é muito perceptível, ou seja, o que a RBC apresenta é uma construção discursiva de memória em relação às lutas das pessoas com deficiência visual para se inserirem na escola regular. Nesse sentido, a RBC cumpriu seu papel enquanto veículo de comunicação especializado ao alertar a comunidade leitora sobre os riscos inerentes ao processo de inclusão como o único modelo educacional a ser adotado.

A SD 41 foi didática ao informar que inclusão não é a simples matrícula do aluno com deficiência na escola regular. Nesse sentido, há a utilização da expressão "não basta matricular". O aluno com deficiência não é somente um número em uma estatística. Como a própria nomenclatura atual, presente na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), trata-se de uma pessoa. E como pessoa, ser humano, tem sentimentos, opiniões e sensações com relação à realidade que o circunda. Nesse sentido, precisa "sentir-se incluída" (SD 41). A inclusão escolar descrita pela SD 41 possui um duplo aspecto, que são a inclusão nas dependências escolares, que pode ser compreendida como a acessibilidade do ambiente e a recepção desse aluno por profissionais capacitados e a inclusão pelos colegas de classe (inclusão social), que talvez seja a mais difícil e demorada, pois implica mudanças profundas na sociedade, que precisa ainda compreender as diferenças, entender que o diferente agrega e enriquece o tecido social.

As escolas do modelo inclusivo ou do especializado, nesse último aspecto (inclusão social), possuem papel fundamental no despertar dos cidadãos em formação, com a necessidade da transversalidade da temática da inclusão em suas ações educacionais. Em outras palavras, nos dias de hoje, para que a inclusão de fato funcione para além das estatísticas de matrícula de

alunos com deficiência, promovendo equidade social, é necessário ultrapassar o currículo clássico das matérias ministradas em sala de aula. Os conteúdos e atividades precisam contemplar a pluralidade de indivíduos que compõem o corpo discente. Dessa forma, o citado "Orientações gerais para o relacionamento com pessoas cegas" (Brasil, 2013), no contexto da inclusão, possui a mesma relevância social que o ensino de Português e Matemática, dois exemplos de disciplinas básicas ao currículo das escolas.

Na SD40, percebe-se que o texto não defende a educação especializada como único modelo educacional. Pelo contrário, apoia o direito de escolha pelo modelo que melhor se adeque as necessidades dos alunos e famílias. O trecho fala em "desconstrução desta ideia de inclusão escolar", em alusão ao título do editorial "A desconstrução da Inclusão". É justamente a ideia posta na PNEEPEI (Brasil, 2008b), de inclusão nas escolas regulares como único caminho que se pretende desconstruir, propondo uma nova formação discursiva, mais democrática e aberta ao diálogo entre as ideologias da educação de pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, destacam-se as expressões "respeito ao direito", "escolherem", "espaço próprio", "coexistência pacífica" e "igualmente importantes".

O "respeito ao direito" se encontra no texto da Constituição Federal (Brasil, 1988). Nela, o advérbio de modo "preferencialmente" garante o direito aos alunos com deficiência visual e suas famílias "escolherem" o modelo educacional que melhor atende suas necessidades. Nota-se que o próprio texto da Constituição estimula a inclusão, pois há uma preferência pela matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, não excluindo a existência de instituições especializadas. Por esse aspecto, a PNEEPEI (Brasil, 2008b), ao instituir a educação inclusiva como único caminho, conforme visto anteriormente, não se coaduna com a lei maior do país.

Em "espaço próprio", buscou-se respeitar a vontade do aluno. Ele pode escolher o ambiente que melhor lhe atende. Retornando à matéria jornalística do programa de TV (Record Tv, 2017), o aluno "incluído" na escola regular narrou que tem muito apoio do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Anne Sullivan, entidade mantida pela Prefeitura de São José dos Pinhais/SP (Prefeitura de São José dos Pinhais, 2023), que atua no AEE aos alunos com deficiência visual. E se essa instituição lhe desse atendimento integral, ao invés de somente atender-lhe no contraturno? Será que esse aluno sofreria preconceito lá? Pelo que ele descreveu, não. Esse direito de escolha, caso existisse, caberia a ele, enquanto pessoa com deficiência visual. Observada mais uma vez a PNEEPEI (Brasil, 2008b), conforme já apontado, embora tenha sido elaborada por um grupo de especialistas no assunto, não teve

participação de pessoas com deficiência visual. Não houve lugar de fala outorgado ao grupo que seria o objeto da política.

Por fim, na SD 40 houve uma ponderação com as expressões "coexistência pacífica" e "igualmente importantes". Mais uma vez, o texto não trabalhou uma noção de prevalência de um modelo educacional em detrimento do outro, mas sim de coexistência dos dois modelos escolares (inclusivo e especializado). E que essas duas formas de pensar a educação de pessoas com deficiência poderiam ser postas em harmonia, como opções de escolha, pois ambas, com suas peculiaridades, enriquecem as possibilidades educacionais do seu público alvo. E, as duas vertentes educacionais, constituindo-se em política pública disponibilizada como uma escolha e não uma imposição, são "igualmente importantes".

Conjugando a SD 40 com a SD 44-45, que são os dois últimos parágrafos do texto, tem-se o que já se observou ao longo da análise, por exemplo, na SD 29, que utiliza a expressão "verdadeira inclusão". Há mais uma vez um deslizamento de sentidos relacionado à palavra inclusão, observado na SD 44:

> Uma Escola Inclusiva reclama uma sociedade igualmente inclusiva. O Instituto Benjamin Constant não tem feito outra coisa, ao longo de sua trajetória educacional, **senão incluir suas crianças e seus adolescentes, seja na escola dita regular, forjando futuros cidadãos,** seja no mercado de trabalho, como profissionais, consumidores e contribuintes, seja na vida em comunidade. (grifo nosso)

Nesse trecho, o editorial da RBC mostrou que a educação promovida pelo IBC também é inclusiva. Com este enfoque, não deveria haver dois modelos educacionais (inclusivo e especializado), no qual, nos moldes da PNEEPEI (Brasil, 2008b), a existência de um exclui a do outro. Ao contrário, ambas as escolas são inclusivas. O que varia em um ou outro modelo educacional é a metodologia de ensino empregada. O texto da RBC enfatizou que "O Instituto Benjamin Constant não tem feito outra coisa" senão incluir. Essa afirmativa resgatou a memória discursiva relacionada ao IBC, como uma instituição que promove, desde 1854, a educação de pessoas com deficiência visual voltada para a independência dos seus alunos. Em outras palavras, promove educação inclusiva.

No último parágrafo do texto (SD45), informou-se que a inclusão é um direito conquistado pelas pessoas com deficiência visual. É uma "conquista", pois remete ao interdiscurso das lutas do passado para a afirmação desse público enquanto cidadãos capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Não é "concessão" ou "modismo". O verbo conceder remete à ideia de algo que foi disponibilizado pelo governo, uma benesse, o que é contrário à conquista de direitos obtida pelas pessoas com deficiência. Ao longo desse estudo,

percebeu-se que as pessoas com deficiência trilharam, no curso da história, um longo caminho para superar as políticas assistencialistas.

Já o termo "modismo" se constitui em uma dura crítica à política de educação inclusiva defendida pelo documento de 2008. Ela é vista pela RBC como uma teoria do momento, que tomou conta do cenário acadêmico nos últimos anos, o que, de fato, o é. Em pesquisas realizadas em teses e periódicos, encontra-se certa dificuldade em localizar trabalhos que não exaltem a educação na perspectiva inclusiva, nos moldes estabelecidos na PNEEPEI (Brasil, 2008b). O dizer acadêmico sobre esse prisma virou a nova formação discursiva acerca do tema. E a defesa do modelo especializado de escola está fora do que pode ser dito sobre o assunto. Não é difícil localizar críticas à escola especializada em teses, periódicos e na mídia.

Em meio a esse cancelamento do discurso sobre a escola especializada, existem instituições como o IBC e o INES. Após a PNEEPEI (Brasil, 2008b) e de outras normas alinhadas com a educação inclusiva que se seguiram a ela, é difícil estabelecer onde se encaixam as escolas especializadas. De fato, elas continuam existindo, com grande importância para a formação do seu público-alvo e dos profissionais que atuam na área. Do ponto de vista das políticas públicas, estão à margem do processo educacional. Estão "fora de moda", a despeito de ainda fazem muito sucesso na educação de pessoas com deficiência visual até os dias de hoje.

O que talvez falte ao discurso de educação inclusiva "da moda" é o que a SD 45 traz na última frase. Toda política pública que vise à garantia de um direito (inclusão) precisa ser desenvolvida ouvindo e colocando em posição de protagonismo representantes do público a que se destina. O pronome "nós" mostra que o público com deficiência visual quer fazer parte desse processo. Outro aspecto é o de observar a "diversidade e pluralidade de ideias". Uma política pública não pode propor uma única diretriz educacional, com o apagamento das instituições que já atuavam na área. É necessário diálogo para conceber diretrizes e normas que atendam às necessidades de forma diversa e plural.

Ao final do segundo período, observa-se que o discurso da RBC produziu, ao longo dos anos, uma elaboração crítica contínua acerca da inclusão escolar, ora reiterando os limites do novo modelo, ora ressignificando a própria noção de inclusão a partir da experiência especializada. Ainda que inicialmente tenha adotado um tom reativo, as vozes que emergem no corpus analisado — de ex-alunos, professores, entrevistados e editoriais — configuram um campo discursivo heterogêneo, onde coexistem a crítica frontal à política de 2008, a evocação de um passado institucional valorizado e a reivindicação de um lugar legítimo para a expertise especializada na nova arquitetura educacional. O discurso da RBC não se restringiu à negação

da inclusão, mas propôs, implicitamente ou de modo declarado, uma alternativa: a coexistência de modelos, a autonomia das famílias na escolha do percurso escolar e o reconhecimento da trajetória histórica das instituições especializadas. Assim, esse período não representa apenas a emergência de uma narrativa de resistência, mas a inscrição de uma memória discursiva que desafia a lógica da homogeneização educacional e reivindica pluralidade de caminhos na construção de políticas públicas para pessoas com deficiência visual.

Quadro 7 – Síntese: período 2008 a 2014

Categoria	Principais elementos	Síntese
Inclusão escolar em foco	87 menções ao termo; nova coluna “Acessibilidade e Inclusão”	Inclusão passa a ser centro do embate simbólico
Críticas à escola comum	Preconceito, despreparo, exclusão nas interações sociais	Inclusão apontada como modelo ineficaz
Memória da escola especializada	Elogio à convivência entre cegos; ensino “inigualável”	Idealização do modelo anterior como verdadeiro espaço de inclusão
Lugar de fala e representatividade	Crítica à ausência de pessoas com deficiência na elaboração da política	Discurso político, reivindicatório, por escuta e participação direta
Reconfiguração institucional	IBC como transmissor de saber técnico para escolas inclusivas	Tentativa de rearticulação como referência dentro do novo modelo

Fonte: O autor, 2025.

No próximo item, que abordará as RBC produzidas entre 2015 e 2017 (terceiro período de análise), se observará um exaurimento do discurso em reação à política de educação inclusiva de 2008 e retorno à “normalidade”, com matérias sobre o IBC e outras iniciativas em prol das pessoas com deficiência visual, uma retomada do discurso observado nos exemplares do periódico analisados no primeiro período (2005 a 2007). Também se notará a continuidade do deslizamento de sentidos com relação a palavra inclusão, englobando também o processo educativo realizado pelo IBC.

4.3.3 TERCEIRO PERÍODO (2015 A 2017)

O terceiro período analisado revela um movimento discursivo marcado menos pela confrontação direta com a política de inclusão e mais por um silenciamento estratégico. A

ausência de críticas explícitas à PNEEPEI (Brasil, 2008b) não implica a superação do conflito anterior, mas aponta para uma reconfiguração do posicionamento institucional da revista. O discurso da RBC parece se reorganizar em torno da valorização do Instituto Benjamin Constant como referência autônoma, cuja autoridade é reafirmada por meio de narrativas de êxito escolar e social de ex-alunos, frequentemente estruturadas em trajetórias que partem da perda da visão e culminam na conquista da autonomia. A recorrência de histórias em que o IBC figura como ponto de inflexão positivo reforça a manutenção de uma formação discursiva vinculada à defesa da educação especializada, mesmo que agora sob a forma de "esquecimento" do debate inclusivo, no sentido analítico proposto por Pêcheux. Este deslocamento opera por meio da preservação de sentidos e da produção de efeitos que, embora não assumam contornos abertamente polêmicos, mantêm latente a tensão entre paradigmas educacionais concorrentes.

O terceiro período analisado correspondeu às revistas RBC produzidas nos anos de 2015 a 2017 (12 exemplares). O quadro abaixo apresenta os números, mês/ano da publicação e o sumário das publicações utilizadas na análise:

Quadro 8 – Revistas RBC, publicadas de 2015 a 2017, utilizadas na análise

RBC	**Ano/mês**	**Sumário**
536	janeiro/março de 2015	Editorial; Eu sei, mas não devia; O que são rios voadores e como eles interferem no clima do Brasil? História das Copas; Pensamentos; No Mundo das Artes - Suilan Lira Sena - Manoel de Barros - Roberto Gómez Bolaños; Maravilhas do Mundo - Bioma amazônico; Memória - Sidney Marzullo; Direitos de Todos; Acessibilidade e Inclusão; Nossa Casa; Vida e Saúde; RBC Informa; Culinária; Espaço do Leitor; Vocabulário
537	abril/junho de 2015	Editorial; Desperdício de alimentos no Brasil; Quem sabe dizer "não" vive mais feliz e ganha o respeito dos outros; Pensamentos; No Mundo das Artes Glauco Cerejo; Maravilhas do Mundo Bonito; Memória - Titulares do Ritmo; Direitos de Todos; Acessibilidade e Inclusão; Nossa Casa; Vida e Saúde; RBC Informa; Culinária; Humor; Espaço do Leitor; Vocabulário
538	julho/setembro de 2015	Editorial; Louis Braille na história de todos nós; Pensamentos; No Mundo das Artes Benedicta de Mello; Mayá Devi de Oliveira; Virgínia Vendramini; Maravilhas do Mundo – Jericoacoara; Memória - Dorina Nowill e a escada da vida; Direitos de Todos; Acessibilidade e Inclusão; Nossa Casa; Vida e Saúde; Culinária; Humor; Espaço do Leitor; Vocabulário
542	julho/setembro de 2016	E se eu fosse gari?; Peleja da carta com o e-mail; Pensamentos; No Mundo das Artes - Patativa do

		Assaré; Maravilhas do Mundo - Porto Seguro; Direitos de Todos; Nossa Casa; Vida e Saúde; Culinária; Humor; Espaço do Leitor
545	abril/junho de 2017	Editorial; A fábula da corrupção; A intolerância e a discriminação; Deficiente visual se forma no IFPB com pesquisa sobre balança sonora; Amor, respeito e liberdade; Tirinhas; Pensamentos; No Mundo das Artes; A origem do forró; Jorge Amado; Maravilhas do Mundo; Linhas de Nazca; Nossa Casa; Vida e Saúde; Culinária; Humor; Espaço do Leitor
547	outubro/dezembro de 2017	Editorial; Voluntários do Centro de Valorização da Vida oferecem apoio emocional; A invisibilidade cotidiana; A bengala verde e a busca por visibilidade; Faça-se a luz; Quando a falta da visão deixa de ser uma decepção; Rio de Janeiro; Tirinhas; Desafios; Pensamentos; No Mundo das Artes; Elvis Presley; Chacrinha; Maravilhas do Mundo – Parintins; Nossa Casa; Vida e Saúde; Culinária; Humor; Espaço do Leitor

Fonte: O autor, 2025.

O terceiro período mostrou um exaurimento do discurso contrário à política de 2008. Em toda a série analisada, não foram localizados textos com crítica direta à inclusão de alunos na rede regular de ensino e/ou à PNEEPEI (Brasil, 2008b). A palavra inclusão aparece no texto 20 vezes, a maioria das ocorrências como título de uma das colunas do periódico, a "Acessibilidade e Inclusão". Nas outras aparições, o termo "inclusão" está associado majoritariamente à ideia de inclusão social, por exemplo, na matéria "*Be My Eyes* (seja meus olhos): voluntários "emprestam" seus olhos a deficientes visuais em aplicativo gratuito" - RBC 536 (Brasil, 2015), apresentando um aplicativo para celular, que conecta pessoas com deficiência visual que precisam de auxílio para a leitura ou a descrição nas suas atividades quotidianas a um grupo de voluntários videntes. A recorrência do termo com esse sentido, mostra uma mudança de rumos no discurso da revista em relação ao segundo período analisado, que abordava, nas edições da RBC, um debate constante acerca da educação especializada e da educação inclusiva, enquanto formações ideológicas conflitantes.

O que se percebeu, no terceiro período, com a saída dessas discussões, foi a retomada do discurso do primeiro período de análise, no qual não transparece que o IBC esteja ameaçado por uma política pública inclusivista. Pelo contrário, há um retorno da receita de sucesso do modelo educacional utilizado pela instituição, em relatos de ex-alunos, que começam com uma trajetória difícil, de perda da visão, por exemplo, e dificuldades educacionais até que há o encontro com o IBC. A partir daí, esse aluno consegue avançar no seu processo educativo e

profissional. Nesses discursos, há um “esquecimento”, no sentido pêcheutiano, do período anterior. É o IBC de outrora, que centralizava a educação de pessoas com deficiência visual. O IBC em um mundo “ideal”, que não está pressionado pela escalada da política de educação inclusiva. As SD abaixo ilustram esse aspecto da nova fase do discurso da RBC. Esse “esquecimento” será visto mais à frente na análise.

> RBC 536 (Brasil, 2015):
>
> Editorial – Memória Sidney Marzullo
> SD 46 Nascido na cidade do Rio de Janeiro em 25 de fevereiro de 1940 e cego desde os cinco anos, Sidney Marzullo iniciou sua vida escolar aos sete no Instituto Benjamin Constant, onde também concluiu o curso ginasial (ensino fundamental de hoje).
> Em paralelo às disciplinas curriculares obrigatórias, entregou-se, a partir dos nove anos, aos estudos musicais e, possuidor de um ouvido privilegiado, logrou aprender: teoria musical e solfejo, harmonia, piano, acordeom e instrumentos de sopro.
> (...)
> De família muito pobre, só mediante bolsa de estudos obtida para o Colégio Rui Barbosa, pôde matricular-se no segundo grau (ensino médio), o que possibilitou, entre outras coisas, sua inclusão com adolescentes de visão normal.
> (...)
> O coral era sua paixão, e ele sempre salientava: "Estamos dispostos a manter no alto o nome do IBC, e para isso não vemos limites. Fazemos muitos sacrifícios para que o coral possa existir."
> (...)

A narrativa biográfica de Sidney Marzullo, ao destacar a dedicação ao coral do IBC como expressão máxima de pertencimento institucional, aciona um tipo de vínculo afetivo que ultrapassa a experiência escolar e se projeta como identidade comunitária. Tal construção aponta para um tipo específico de socialização: não se trata apenas de ensinar conteúdos ou garantir acessibilidade, mas de formar sujeitos que reproduzem e sustentam a legitimidade simbólica da instituição. Nesse processo, o IBC deixa de ser apenas um espaço formador e passa a funcionar como um território de filiação discursiva, em que as memórias individuais são apropriadas como provas de eficácia de um modelo. Essa operação discursiva transforma a experiência vivida em capital simbólico, estrategicamente mobilizado para sustentar uma pedagogia da continuidade, silenciosa diante das rupturas propostas pela política inclusiva.

> RBC Informa:
>
> SD 47 No dia 13/11/2014, a comunidade elegeu João Ricardo Melo Figueiredo Diretor-Geral do Instituto Benjamin Constant para o período de 2015 a 2018.

> João nasceu em São Luís (MA), veio para o Rio de Janeiro e iniciou seus estudos no IBC na Educação Infantil em 1983 até concluir o Ensino Fundamental em 1994. Posteriormente, foi aprovado no Colégio Pedro II para cursar o Ensino Médio. Graduou-se em Letras (Português/Inglês) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Na mesma instituição, prosseguiu seus estudos, obtendo o título de Mestre e Doutor em Linguística. Sua tese de doutorado teve como tema a deficiência visual.

Ao registrar a eleição de um ex-aluno do IBC como diretor-geral da instituição, a RBC não apenas celebra uma trajetória de sucesso, mas reforça um ideal de circularidade institucional: aquele que foi formado pela casa retorna para liderá-la, validando com sua própria biografia a permanência do projeto pedagógico que o constituiu. Nesse gesto, há um efeito discursivo de legitimação retroativa — o passado é confirmado pela autoridade do presente, e o presente é justificado pela fidelidade ao passado. Essa circularidade não é neutra: ela exclui formas de escolarização que escapam à lógica da formação especializada, pois não produzem esse tipo de continuidade simbólica.

> RBC 537 (Brasil, 2015):
>
> Acessibilidade e inclusão
> Com carisma e sensibilidade, guia cega do CCBB emociona visitantes
> SD 48 As colegas do Ensino Médio, que a ajudavam em quase tudo, da leitura ao transporte, já começavam a deixar a cidadezinha, depois de aprovadas no vestibular. Camila, que lia muito mal em braille e não usava bengala, tinha a opção de passar o resto da vida em Pouso Alegre, sob os cuidados da família. Mas disse que isso nunca passou por sua cabeça, apesar de ter vivido dois ou três anos muito desorganizados, quando teve que entender o que ia fazer da vida.
> Decidiu encarar o vestibular e escolheu o curso de Psicologia na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói. Fez sua reabilitação no Instituto Benjamin Constant (IBC), na Urca. Tinha 18 anos quando chegou ao Rio com uma amiga, seis meses antes de as aulas começarem e passou por experiências únicas: cheiro do mar, a multidão, o sotaque e as gírias.
> (...)

A história de Camila introduz um deslocamento sutil no eixo do discurso: aqui, o IBC já não aparece como ponto de partida, mas como ponto de retomada. Essa inversão, porém, não reduz sua centralidade — ao contrário, reforça seu papel como instância de correção e aperfeiçoamento da trajetória da aluna. A escola comum, embora implicitamente reconhecida como espaço de circulação, é discursivamente esvaziada de agência formativa. O IBC assume a função de ajustar o que a formação anterior deixou em aberto, reafirmando-se como lugar necessário para a constituição da autonomia. Trata-se, assim, de um discurso que não nega a existência da escola regular, mas a reinscreve como incompleta, reiterando o papel do Instituto como espaço reparador e indispensável na vida do sujeito com deficiência visual.

RBC 538 (Brasil, 2015):

> Memórias do Instituto Benjamin Constant - Louis Braille na história de todos nós
> SD 49 Ingressei no jardim de infância do IBC em maio de 1945, com a idade de seis anos. As atividades do educandário, interrompidas em 1937 para as obras de conclusão do prédio em que ainda hoje ele funciona, reiniciaram-se em 1944, com elas ainda não concluídas, dada a preocupação do corpo docente com a demora do retorno das crianças às aulas. Mudanças na política educacional brasileira no Estado Novo, pela necessidade de preparar os trabalhadores para o modelo de substituição das importações, além de valiosas conquistas obtidas pelos cegos e os avanços tecnológicos dos recursos empregados na produção de livros em braille ocorridos no início do século XX, impuseram ao então diretor significativas alterações, tanto em seu projeto arquitetônico quanto em sua organização funcional:
> (...)
> Se os antigos tiflocômios foram criados para livrar-nos da mendicância, as escolas especializadas para cegos surgiram para estimular-nos a tornarmo-nos independentes. (...)
> Ainda adolescentes, entre as paredes do IBC, meus colegas e eu ouvíamos as notícias dos resultados de nossos companheiros mais velhos. Um dia, deixaríamos o Instituto e teríamos de lutar para superar as mesmas dificuldades que eles enfrentavam. Certamente, servir-nos-í-amos do Sistema Braille e de nossa experiência no IBC para isso.
> (...)
> As escolas especializadas para nós e o Sistema Braille integram-se em uma célula indivisível na trajetória de nossa educação.
> (...)

As SD 46-49 mostraram histórias de pessoas com deficiência visual, que obtiveram sucesso em seus estudos e na vida profissional, após passagem pelo Instituto Benjamin Constant. Nessas SD, a RBC trouxe informações sobre três ex-alunos que iniciaram sua vida escolar no IBC. As três narrativas possuem em comum a formação no ensino fundamental na instituição, com ingresso posterior no ensino médio em escolas que atendem alunos sem deficiência. Nos três exemplos, os estudantes obtiveram êxito, graças à preparação recebida no IBC, para prosseguirem seus estudos. Constatou-se que o deslizamento de sentidos da palavra "inclusão" está presente, pois os três ex-alunos não foram segregados. Pelo contrário, após a passagem pelo IBC, concluíram seus estudos (foram incluídos) na rede regular de ensino.

Já na SD48, que narrou os feitos de uma pessoa cega que trabalha como guia em um museu, o caminho se iniciou em uma escola regular. Na matéria, a estudante concluiu o ensino médio, mudando-se para o Rio de Janeiro após ingressar na universidade. Para que pudesse ter maior independência, supriu as lacunas no seu aprendizado, como a dificuldade de ler em braille ou de orientação e mobilidade (uso da bengala), com a reabilitação promovida pelo IBC. Não

há nesse texto um comparativo entre instituições (escola comum e IBC), como havia no segundo período de análise. O IBC, na SD 48, fornece um complemento (inclusão social) ao desenvolvimento de habilidades específicas da estudante, enquanto pessoa com deficiência visual, para permitir maior autonomia e independência.

Em ambas as situações (início dos estudos no IBC ou ingresso posterior), o Instituto Benjamin Constant foi apresentado sozinho na narrativa. Não houve comparação dele com outras instituições ou metodologia de ensino. Todas as histórias exaltaram a instituição como solução para a questão educacional daqueles alunos. Apesar de não haver um comparativo com a educação inclusiva, existe, nas três SD, a defesa do IBC como centro educacional de referência para as questões da deficiência visual. Está presente também, por consequência, o apoio à educação especializada. Isso pode ser observado nas SD 46, em "O coral era sua paixão, e ele sempre salientava: 'Estamos dispostos a manter no alto o nome do IBC, e para isso não vemos limites. Fazemos muitos sacrifícios para que o coral possa existir.'" e SD 49, em "As escolas especializadas para nós e o Sistema Braille integram-se em uma célula indivisível na trajetória de nossa educação."

Nesses efeitos de sentido (IBC como solução educacional e valorização da escola especializada), houve uma retomada semântica da formação discursiva enunciada no primeiro período de análise (revistas produzidas entre 2005 e 2007). Nessa série, as SD 1 a 5 mostraram o incentivo ao funcionamento da instituição, com a realização de obras e investimentos públicos e privados para a melhora/ampliação dos serviços oferecidos. Também retratou a capacitação de profissionais para atuação na área da deficiência visual. No primeiro período, o IBC inclusive foi elogiado pelo Ministro da Educação (SD 2), ao repassar recursos para a instituição: "É menos do que o IBC merece, mas é uma prova do quanto ele é importante para o Governo Federal. A União fará um esforço cada vez maior para dar um atendimento necessário ao Instituto Benjamin Constant.". Dessa forma, primeiro e terceiro período tem em comum as marcas discursivas de um IBC valorizado, inclusive em âmbito governamental, inabalado pelas políticas públicas, que, inclusive, não são citadas no terceiro período. Os dois períodos contrastam com o segundo, no qual o IBC está em risco, ameaçado pela PNEEPEI (Brasil, 2008b).

Embora o terceiro período não apresente uma crítica direta a PNEEPEI (Brasil, 2008b), observou-se um esquecimento em relação ao tema "inclusão", que conforme visto neste trabalho, pode ser social ou escolar, como a proposta na política de 2008. Dois esquecimentos, na acepção da análise do discurso francesa.

No esquecimento nº 1, que Pêcheux (1995) tratou como sendo da ordem do inconsciente, no qual o sujeito acredita ser o legítimo autor daquilo que diz, sem perceber que está, inconscientemente, envolvido em formações ideológicas, e, durante a enunciação, limitado pelas formações discursivas, o discurso da RBC, no terceiro período de análise, traz elementos que, sem que os autores da revista se deem conta, continuam estabelecendo uma relação crítica de oposição com relação à PNEEPEI (Brasil, 2008b).

No esquecimento nº 2, Pêcheux (1995) trabalha com a noção de efeitos de sentido. Nessa perspectiva, o sujeito, mais uma vez, envolvido nas formações ideológicas e discursivas, enuncia o seu discurso acreditando que ele tenha um único sentido, que ele mesmo atribuiu. O que ele não se dá conta, é que aquilo que é enunciado pode assumir múltiplos sentidos, dependendo do contexto histórico e das condições de produção do discurso. O que se observou, neste período e ao longo do *corpus* analisado, foi a variação de sentido do termo "inclusão".

Para a observação dos esquecimentos 1 e 2 no terceiro período de análise, observaram-se as SD 50 a 52:

> RBC 542 (Brasil, 2016):
>
> Editorial
> SD 50
> "Divergência de opinião jamais deve ser motivo para hostilidade." A frase, atribuída a Gandhi, nos leva a refletir sobre as dificuldades de se conviver com as diferenças. (...)
> As diferenças são desrespeitadas de várias maneiras, das mais veladas às mais agressivas, de que são exemplos: as piadas e os gracejos relacionados aos grupos sociais minoritários, a invisibilidade e consequente exclusão social da pessoa deficiente, a intolerância religiosa, a violência contra a mulher, física ou por discriminação profissional, o bullying e as guerras.
> É tempo de repensarmos nossas opiniões e crenças relativas ao ser humano!

Ao mobilizar a noção de "diferença" como eixo de reflexão ética e social, a SD 50 convoca o leitor a uma postura de revisão de valores e práticas. No entanto, essa invocação da diferença, se lida à luz da materialidade discursiva da RBC, revela também um tensionamento não resolvido: como se opera o reconhecimento das diferenças no interior do próprio campo educacional? A invisibilidade mencionada não se restringe a situações cotidianas — ela ressoa em decisões institucionais, em estruturas que definem quem pode ou não participar da produção de sentidos sobre a deficiência. Assim, quando a revista conclama o respeito às diferenças, ela o faz a partir de uma posição discursiva que já está comprometida com uma forma específica de visibilização: aquela que privilegia a escola especializada como lugar legítimo de enunciação.

RBC 545 (Brasil, 2017):

SD51
É possível vivenciar a alteridade?
Uma segunda reflexão é que também poderíamos usar os conceitos de igualdade e desigualdade para falar das condições de acesso aos bens e serviços colocados à disposição da sociedade. Nesse sentido, podemos dizer que teremos de dar tratamento desigual às pessoas que possuem condições desiguais ou necessidades especiais para que elas tenham respeitados seus direitos. Uma pessoa que é cadeirante precisa ter um tratamento em ônibus, em edifícios, em atendimentos diversos diferente daquele que é dado às pessoas sem necessidades especiais, pois, para ter acesso em igualdade com os demais, é necessário que existam condições especiais de acesso, permanência e mobilidade.

O reconhecimento da necessidade de tratamento desigual para garantir igualdade de condições — presente na SD 51 — propõe um deslocamento da lógica da homogeneidade para a da equidade. No plano discursivo, essa passagem exige mais do que um ajuste técnico: demanda uma reorganização das próprias categorias com as quais pensamos a justiça educacional. É precisamente nesse ponto que o discurso da RBC opera uma inflexão interessante: ao reafirmar, de forma indireta, a centralidade da instituição especializada como espaço de atendimento diferencial, neste terceiro período, a revista evita confrontar diretamente a crítica estrutural à exclusão simbólica que se produz quando se nega ao sujeito com deficiência o direito de escolher onde e como deseja ser educado. No entanto, substantivos alteridade (SD51) e invisibilidade (SD52) continuam introduzindo essa crítica à educação inclusiva como único modelo educacional, dessa vez e novamente, de forma velada e silenciosa, conforme se observou no primeiro período de análise.

RBC 547 (Brasil, 2017):

SD 52
A invisibilidade cotidiana
Uma das situações mais comuns no cotidiano de quem tem alguma deficiência é o fato de as pessoas não falarem diretamente com a gente, e sim com quem nos acompanha. Isso acontece praticamente todos os dias, no comércio, na família, no trabalho, enfim, em diversos momentos.
Quando relato as minhas experiências de “invisibilidade”, sempre conto uma história engraçada que aconteceu comigo, quando eu ainda morava em São Paulo. Frequentava, às vezes, um bar/restaurante com amigos, geralmente no horário do almoço, momento em que eu ouvia a conhecida pergunta: “o que ele vai comer hoje?”
Certo dia, já cansado dessa história de ser “ignorado”, entrei no estabelecimento sozinho, cheguei até uma mesa e me acomodei. O garçom

> passou por mim duas vezes (será que achou que logo iria chegar alguém para me acompanhar?) e, ao ver aquele vulto branco se aproximar, mais uma vez, tomei a iniciativa:
> — Ei, amigão, você pode me atender, por favor?
> Sem jeito, ele disse:
> — Claro, me desculpe, o que vai querer?
> Pedi, lógico, uma cerveja, pois estava calor naquele final de tarde de uma sexta-feira de verão. Então, ouvi a seguinte pérola:
> — Mas, você bebe?
> Sem pensar duas vezes, respondi com bom humor:
> — Com certeza, faz tempo, ou você acha que eu estou aqui para olhar os outros bebendo?

Nas SD 50-52, embora não discorram diretamente sobre inclusão na perspectiva educacional, trazem elementos, cujo interdiscurso remete a um efeito de sentidos que recai sobre a temática da educação inclusiva, amplamente discutida nas RBC do segundo período de análise.

A SD 50 versa sobre divergência de opinião, com citação de uma frase de Gandhi, para tratar das dificuldades de convivência com as diferenças. O texto aborda a questão da não observância das diferenças, que provoca invisibilidade e exclusão dos grupos que apresentam, por exemplo, alguma deficiência. Essa discussão em torno da "divergência de opinião" e de diferenças que "são desrespeitadas", retoma semanticamente o discurso da RBC contrário PNEEPEI (Brasil, 2008b), se observado numa perspectiva de multiplicidade de sentidos do discurso. O discurso da publicação está direcionado para um sentido (tratar de divergência de opinião e falar do desrespeito às diferenças), sem se dar conta de que há outros sentidos, como o de manter uma crítica à política de educação inclusiva (Esquecimento nº 2), tendo em vista que a PNEEPEI (Brasil, 2008b) causou forte divergência de opinião e não considerou uma maneira distinta de conceber a educação de pessoas com deficiência visual. Pelo que foi observado ao longo do estudo, o discurso da RBC apresenta formação ideológica e discursiva de defesa de escola especializada. Dessa forma, as matérias que são veiculadas na publicação se alinham com essa perspectiva, de forma inconsciente, acreditando-se aos editores da publicação a intencionalidade daquilo que veiculam (Esquecimento nº 1).

Nessa formação ideológica, falar de "divergência de opinião" ou de diferenças que "são desrespeitadas", assume também efeito de sentidos de oposição a uma política pública, como a PNEEPEI (Brasil, 2008b), que defende a promoção da educação de pessoas com deficiência visual por um único paradigma, que é o da inclusão, sem margem para considerar uma outra forma de conceber a educação, que é o modelo educacional promovido pelo IBC. A educação especializada é a "opinião divergente" em relação à política de 2008.

Um outro trecho da SD 50 aborda “a invisibilidade e consequente exclusão social da pessoa deficiente”. Essa invisibilidade pôde ser percebida, também considerando o discurso como uma multiplicidade de sentidos, a partir do que foi analisado no segundo período, no qual se observou não ter havido pessoas com deficiência visual na elaboração da PNEEPEI (Brasil, 2008b). Ademais, conforme visto, também não contou com a contribuição dos profissionais que atuam no IBC. Desse modo, embora a política de educação objetive dar maior visibilidade às pessoas com deficiência, não tornou visível o discurso de quem seria o público-alvo das ações. Operou-se uma exclusão desse grupo quando da sua elaboração.

Na SD 51, aflora a questão da alteridade, que significa “se colocar no lugar do outro”. O texto trata essa noção a partir de uma igualdade não formal, ou seja, do conceito de equidade, teoria apresentada pelo jurista Rui Barbosa [2007?], que consiste em tratar os iguais com igualdade e os desiguais com desigualdade, para que a partir do tratamento desigual, possam se igualar. No texto, propõe-se que nos coloquemos no lugar do outro, para perceber que o outro necessita de um tratamento desigual para se igualar na sociedade. A equidade foi observada na SD 51 em “Nesse sentido, podemos dizer que teremos de dar tratamento desigual às pessoas que possuem condições desiguais ou necessidades especiais para que elas tenham respeitados seus direitos.”.

O “tratamento desigual às pessoas que possuem condições desiguais ou necessidades especiais”, apresentado pela SD 51, produz novamente um efeito de sentidos sobre a discussão travada no segundo período de análise deste estudo, no qual a RBC apresentou textos que questionam se a educação inclusiva da PNEEPEI (Brasil, 2008b) será capaz de atender as especificidades do alunado com deficiência visual. Essa preocupação é levantada nas SD 12, 31, 32 e 34:

> SD12 Não basta, apenas, colocar uma criança deficiente em escolas ditas "normais", sem que haja uma adequação séria por parte da escola que virá a recebê-la. (...)
>
> SD31 Estamos nos referindo aos intervalos e recreios, quando crianças sem deficiência brincam de mil coisas inacessíveis às crianças com deficiência. Ficarão estas dentro de suas salas, impossibilitadas que estão para os jogos inteiramente visuais?
>
> SD32 Em uma escola especializada, brincam juntas daquilo que juntas podem brincar.
>
> SD34 Retirar algo de alguém ou de um grupo, quando não se lhes pode dar coisa igual, ou melhor, é crueldade e covardia, e este é o caso do fechamento das escolas especializadas.

Nas SD apresentadas acima, para que se possa entender as preocupações em relação a inclusão de pessoas com deficiência visual na rede regular de ensino, é necessária a empatia. Em outras palavras, é preciso sentir o que esse público sentiria ao se matricular em uma escola comum, seus anseios, seus receios, enfim, se colocar nessa posição para compreender o que está sendo apresentado como barreiras em relação à implementação da educação inclusiva. A partir daí, compreende-se melhor a necessidade de adequações nas escolas regulares com relação à acessibilidade, às metodologias de ensino e até mesmo com relação às brincadeiras nos intervalos, que em um aspecto mais amplo, se refere a interação entre alunos com e sem deficiência. Igualmente, é um exercício de empatia compreender o verbo "retirar" (SD34), no infinitivo, denotando um sujeito indeterminado, que não é a pessoa com deficiência visual, que vem de fora e retira a educação especializada, sem, nas palavras da RBC (SD34), "dar coisa igual".

O que foi apresentado acima dialoga com o conceito de equidade apresentado na SD51. Para que a educação de pessoas com deficiência visual possa ser efetivamente inclusiva, é necessário avaliar as desigualdades desse público em relação aos alunos que não possuem deficiência, promovendo meios nos sistemas de ensino para que possam se igualar. Isso se dá, dentre outras formas, com a acessibilidade nas escolas, ensino do Sistema Braille, sorobã, orientação e mobilidade e, principalmente, conscientização da comunidade escolar acerca do respeito para com as diferenças. Igualmente, tratar os desiguais com desigualdade seria dar oportunidade de escolha entre dois sistemas de ensino (inclusivo ou especializado), permitindo que alunos e responsáveis possam optar pela metodologia de ensino que melhor atenda as especificidades (desigualdades) do aluno com deficiência visual.

Na SD52, cujo título é "A invisibilidade cotidiana", apresentou-se o depoimento de uma pessoa com deficiência visual, relatando ser ignorada em restaurantes quando está em companhia de um vidente. Assim como as SD 50 e 51, não tratou da educação inclusiva, da educação especializada, do Instituto Benjamin Constant ou da PNEEPEI (Brasil, 2008b). No entanto, mais uma vez, os sentidos do discurso podem apresentar múltiplos caminhos. O texto apresentado, lido na perspectiva dos esquecimentos 1 e 2, no qual o discurso da RBC está imerso em uma formação ideológica de defesa da escola especializada (esquecimento 1), bem como que o sentido do discurso não é único (esquecimento 2), mostra que também aí deflui a continuidade dessa discussão.

Na SD52 destaca-se o trecho "Uma das situações mais comuns no cotidiano de quem tem alguma deficiência é o fato de as pessoas não falarem diretamente com a gente". Em

seguida, o autor do texto complementa “Isso acontece praticamente todos os dias” “em diversos momentos”. Os trechos apresentados denotam, com a narrativa de uma cena do quotidiano (ser atendido em um restaurante), a reclamação por ausência de “voz” atribuída a pessoa com deficiência. No texto, em que o garçom se dirige ao acompanhante e não a própria pessoa para perguntar o que ela deseja, há uma exclusão da sociedade, que deixa sob o manto da “invisibilidade” aquele que é diferente.

Apesar de o texto se referir ao atendimento em um restaurante, em uma situação do quotidiano, o sentido da “invisibilidade” abrange também “diversos momentos”. Dentre eles, pode-se retornar à discussão acerca da produção da PNEEPEI (Brasil, 2008b). Pelo que foi visto nesse estudo, as pessoas com deficiência visual não foram “incluídas” na sua produção. A comissão que elaborou os estudos foi formada por professores universitários. A pesquisa apontou que não houve discussão acerca da elaboração da proposta, nem da sua aplicação, com a sociedade, pela via da realização de consulta pública. Em outras palavras, o “garçom”, que em uma metáfora pode ser entendido como o governo, não perguntou diretamente ao seu cliente (pessoa com deficiência visual) qual modelo de educação que deseja ter. Dessa forma, tornou invisível a opinião e os anseios desse público.

O discurso presente na SD 52 dialoga com outras SD apresentadas neste trabalho, dentre as quais destaca-se a SD20: “Tolerância zero à manipulação sobre a vida do cego, pois ele sabe à perfeição o que lhe convém, o que o faz feliz, digno e apto ao enfrentamento dos obstáculos que surgirem diante de sua vida”. A elaboração da PNEEPEI (Brasil, 2008b), ao apresentar uma proposta de educação inclusiva, deveria, antes de tudo, contemplar o diálogo com o público a que se destina. Mais do que isso, atribuir papel ativo de sua composição às pessoas com deficiência e as instituições especializadas que já atuavam na área. Nesse sentido, entende-se que a proposta falhou no seu nascedouro, antes mesmo até de haver uma discussão acerca do seu conteúdo, uma vez que não foi inclusiva na sua elaboração.

Quadro 9 – Síntese: período 2015–2017

Categoria	Principais elementos	Síntese
Silenciamento discursivo sobre a inclusão escolar	Ausência de críticas explícitas à PNEEPEI (Brasil, 2008b); termo “inclusão” aparece de modo deslocado, associado majoritariamente à inclusão social	A RBC abandona o confronto direto com a política inclusiva, mas sem aderir a ela. A omissão revela uma resistência reposicionada sob forma mais sutil e não confrontacional.

Reafirmação do IBC por trajetórias exemplares	Narrativas de ex-alunos que associam êxito escolar e autonomia pessoal à formação recebida no IBC	O IBC é reafirmado como espaço privilegiado de formação, apresentado como solução e referência, ainda que sem confronto direto com o modelo inclusivo.
Reposicionamento simbólico do IBC	Presença do Instituto como origem, retomada ou reforço de competências em todas as histórias analisadas; ausência de comparação com outras instituições	O IBC mantém centralidade discursiva como espaço único de legitimidade na formação de pessoas com deficiência visual, mas agora sem necessidade de contraste explícito.

Fonte: O autor, 2025.

O que emerge, ao fim deste ciclo discursivo, é a persistência de uma estrutura simbólica que, mesmo sem recorrer à crítica direta, resiste à hegemonia do modelo inclusivo ao recentrar o sujeito com deficiência em um espaço educativo especializado e institucionalmente mediado. A análise das sequências discursivas evidencia que o esquecimento não elimina o conflito, apenas o desloca: ao deixar de nomear a política inclusiva, a RBC não rompe com a oposição a ela, mas a reinscreve em formas mais sutis e naturalizadas. Assim, o Instituto Benjamin Constant reaparece como espaço de resolução e legitimidade, cuja eficácia é reiterada sem necessidade de confronto. Nesse jogo de deslocamentos e silenciamentos, o discurso especializado sobrevive não apenas como memória, mas como horizonte de sentido que continua organizando as representações sobre a educação da pessoa com deficiência visual. O que se observa, portanto, é uma resistência discursiva que se atualiza sob novas formas, reafirmando o IBC como núcleo de autoridade técnica e afetiva, em contraste implícito com as promessas ainda não realizadas da inclusão escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se dedicou à investigação de um momento de transição nas políticas públicas direcionadas à educação de pessoas com deficiência, de uma matriz especializada, concentrada em instituições específicas para cada deficiência, na qual o Instituto Benjamin Constant é a referência mais tradicional na temática da deficiência visual, para a escola inclusiva, realizada na rede regular de ensino, na qual convivem alunos com e sem deficiência. E, como principal motor desse processo de mudança, no campo das ações governamentais em âmbito federal, tem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b). É um documento emblemático, ainda em vigor, precursor do deslocamento das políticas públicas para a educação inclusiva, modo de conceber a educação especial que permanece até os dias atuais, sem possibilidade de retorno ao status anterior, de hegemonia das escolas especializadas.

Conforme observado, não houve passividade nessa transição, visto que a primeira instituição de ensino especializada da América Latina, que outrora foi o centro da política pública, desde a sua fundação, em 1854, experienciou o seu deslocamento para um papel secundário, de atendimento educacional especializado, complementar à educação inclusiva. E esses embates puderam ser percebidos enquanto construção de memória, com todo o seu vigor, na Revista Brasileira para Cegos, publicação octogenária do IBC que foi o *corpus* analisado pela lente da análise do discurso pecheutiana.

Em cada um dos objetivos específicos, pôde-se chegar às seguintes constatações:

Na apresentação de marcos históricos acerca do acolhimento das pessoas com deficiência nas primeiras sociedades, a pesquisa identificou, pela releitura das balizas históricas, que a construção de memória acerca da vida das pessoas com deficiência em sociedade remontou a momentos difíceis, de abandono ou violência contra a vida, como o observado nas sociedades grega e romana. Transitou também pelo misticismo e o assistencialismo da Idade Média. E passou pelo enfoque no tratamento médico das deficiências, até chegar às primeiras iniciativas educacionais. Percebeu-se que todos esses momentos históricos contribuíram para a concepção das atuais políticas públicas, com diretrizes governamentais que prevejam, para esse público, desde os direitos básicos a qualquer ser humano (vida, liberdade) até o modelo de escola a ser disponibilizado.

No levantamento das principais políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência visual desde o Brasil-colônia, constatou-se que havia poucas iniciativas de educação de pessoas com deficiência no território nacional, como nas Santas Casas de Misericórdia do

período colonial, até a fundação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Dessa forma, pode se afirmar que a instituição foi um ponto de partida para a concepção de políticas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência visual.

Em uma seleção de legislação sobre o tema, percebeu-se que as políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência evoluíram, ao longo do século XX, passando da norma abstrata de direito universal à educação para diretrizes mais complexas, como as percebidas nas políticas de 1994, 2008 e 2020. E que, no século passado, permaneceu inabalada a centralidade na educação especializada, nas quais o IBC é referência na área da deficiência visual, embora a Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988) já tenha estabelecido que a educação de pessoas com deficiência se dará, "preferencialmente", na rede regular de ensino, dando abertura para que as políticas, daqui para a frente, possam apresentar um enfoque mais inclusivo do ponto de vista educacional. Também se observou mudança, ainda nos anos 90, na esfera do direito internacional, com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), documento de referência utilizado até hoje para fundamentar políticas de educação inclusiva.

Identificou também que as três políticas públicas de educação especial mencionadas neste trabalho apresentam concepções distintas acerca da modelo de escola para a educação de pessoas com deficiência, que vão desde o modelo de integração (Política de 1994), que ainda observa o protagonismo das escolas especializadas em preparar os estudantes com deficiência para outras modalidades de ensino, passando pela inclusão irrestrita na rede regular de ensino (Política de 2008), que deslocou as instituições especializadas para o plano secundário do AEE e chegando à política de 2020, que não chegou a ser implementada, sendo suspensa pelo STF e depois revogada, a qual propunha um modelo educacional que congregasse a educação especializada e a educação inclusiva.

Ademais, constatou-se também que a PNEEPEI (Brasil, 2008b), ainda em vigor atualmente, careceu de consulta pública na sua concepção, que contemplasse os diversos segmentos da sociedade interessados, como as associações e instituições especializadas que detém a expertise no assunto, e, principalmente, às pessoas com deficiência, público-alvo da política pública. E que, mesmo após dezessete anos de sua implementação, não suprimiu a educação especializada, que continua sendo oferecida em instituições como o IBC, ainda que estejam à margem da política pública inclusivista.

Na caracterização da construção de memória acerca da defesa do modelo de educação especializada do Instituto Benjamin Constant, a pesquisa identificou que o IBC foi constituído sobre os reflexos de uma memória assistencialista, com a proposta de promoção da educação básica, saúde e moradia para as pessoas com deficiência visual, uma vez que as instituições que

recebiam esse público, durante o período colonial e o império, eram de cunho confessional. Além disso, que a fundação do IBC é uma reconstrução das memórias trazidas por José Álvares de Azevedo, relativas ao *Institut National des Jeunes Aveugles*, relativas à sua arquitetura, seu método de ensino, e também ao Sistema Braille, metodologia de leitura e escrita das pessoas cegas.

E que essas memórias, do IBC enquanto instituição pioneira na América Latina, influenciaram a edição das políticas públicas nas décadas seguintes. O primeiro documento localizado acerca da educação de pessoas com deficiência visual é o próprio regimento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sendo possível ver marcas discursivas desse documento na conceituação de educação especializada, como a presente na política pública de 1994.

Constatou-se também que a memória entrou em disputa a partir da edição dos primeiros documentos que tratam da inclusão, metodologia educacional conflitante com a educação especializada, sistema educacional com hegemonia durante quase todo o século XX. A pesquisa apontou que, na defesa das duas teorias, existem lembranças e silenciamentos. O que pode/deve ser lembrado quando se defende um ou outro sistema de ensino para as pessoas com deficiência visual? Defender a educação especializada implica rememorar as conquistas daqueles que estudaram nessas instituições e tiveram uma história de sucesso. Mas há o silenciamento daqueles que não tiveram acesso a essas instituições. Já pugnar pela educação inclusiva tenta desacreditar a tradicional educação especializada em favor da inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino, informando que as escolas especializadas promovem a segregação e o fracasso das pessoas com deficiência. Igualmente, silencia os inúmeros casos de sucesso dos estudantes provenientes de instituições como o IBC.

Nesse sentido, a pesquisa observou que a construção de documentos, nos quais se incluem as políticas públicas, se opera pelo realce de algumas memórias e o silenciamento de outras, sofrendo influência da dominância político-ideológica do momento, como nos exemplos de transições de políticas públicas, em 1994, 2008, 2020 e da mudança na denominação do órgão do Ministério da Educação, responsável por traçar as diretrizes da educação especial, que variou em função da vertente política que estava à frente do poder.

Na análise do discurso produzido pelo Instituto Benjamin Constant em reação à implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008b), a observação do *corpus,* pela via da análise do discurso de vertente francesa, indicou o que já se verificava nas observações preliminares à Revista Brasileira para Cegos: que a implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008b) causou a ebulição de discursos, na publicação, em favor da educação especializada e do IBC, uma vez que ameaçou a existência dessa metodologia de ensino e da instituição que o simboliza.

Percebeu-se que há aí a clivagem entre duas formações ideológicas (educação especializada e educação inclusiva), cada uma com as suas formações discursivas, cujos limites ditam o que pode ou não ser dito pelos defensores de uma ou outra maneira de conceber a educação de pessoas com deficiência visual. Por um lado, tem-se o discurso da PNEEPEI (Brasil, 2008b) provocando a diminuição da importância das escolas especializadas, tidas como excludentes/segregadoras. Por outro, tem-se a resistência no discurso da RBC, exaltando a tradição do centro de referência nas questões da visão e suas histórias de sucesso, diante da incerteza de uma nova política que precisa, ainda, comprovar seus resultados.

A divisão do corpus em três períodos foi crucial para o estudo, revelando que antes da referida política (primeiro período de análise), o discurso do periódico silenciava a questão da educação inclusiva, já existente pelo menos desde 1994, com a Declaração de Salamanca. Sua categorização discursiva, conforme apresentada no "Quadro 3 – Síntese: período 2005 a 2007", aponta para a valorização do IBC e das suas ações, mostrando uma instituição sólida e em franca expansão, financiada por recursos públicos e privados. Destacam-se, nesse período, as indicações e discursos favoráveis à continuidade da instituição, enunciados por dois ministros de educação e por entidades representativas do público com deficiência visual em âmbito internacional.

A pesquisa percebeu que, a partir publicação da referida política (segundo período de análise), o discurso da RBC passou a criticar abertamente a educação inclusiva. Observaram-se, nos anos de 2008 a 2014, grande volume de textos sobre o tema, que, em repetição semântica do período anterior, também exaltam os feitos e as qualidades da educação especializada promovida pelo IBC. Mas que, dessa vez, se apresentam com o propósito de rechaçar a nova política e defender a manutenção da instituição. As marcas desse discurso, conforme se apresentam no "Quadro 7 – Síntese: período 2008 a 2014" são de revalorização e manutenção da escola especializada, mas também de questionamentos sobre a eficácia do modelo inclusivo, tido como não preparado para atender às especificidades do público com deficiência visual. Por conta disso, a escola especializada é vista como verdadeiro espaço de inclusão, produzindo o deslizamento de sentidos do termo que, conforme enunciado pela PNEEPEI (Brasil, 2008b), caracteriza um outro modelo educacional.

Após alguns anos da aplicação da PNEEPEI (Brasil, 2008b), o terceiro período de análise revela uma exaurimento dos embates, no discurso da RBC, em relação à educação especializada e inclusiva. O que se percebeu, sete anos depois da publicação do primeiro texto criticando a inclusão nas escolas regulares, coincidente com o primeiro ano de implementação da referida política, foi a retomada do discurso apresentado no primeiro período, de reafirmação

das qualidades do IBC enquanto referência na área da deficiência visual, pela apresentação de exemplos de sucesso de ex-alunos da instituição, conforme se observa nas marcas discursivas do "Quadro 9 – Síntese: período 2015–2017". Constatou-se também que, embora não haja mais a crítica direta ao modelo de educação inclusiva, a resistência se opera, silenciosamente, pela via dos esquecimentos 1 e 2 da metodologia de análise pecheutiana, nos quais o enunciador (Comissão Editorial da RBC) não detém o controle sobre os efeitos de sentidos do seu discurso, bem como não se dá conta que está envolvido na formação ideológica e discursiva de defesa da educação especializada. Dessa forma, sem que, conscientemente, se explicite, o discurso do periódico continua tratando dessa importante questão.

Pelo que foi apresentado, acredita-se que o presente estudo pôde-se contribuir para a compreensão de como os discursos do Instituto Benjamin Constant, enquanto instituição especializada pioneira na educação de pessoas com deficiência, contribuíram para a construção de memórias de resistência acerca da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), objetivo específico deste trabalho.

A importância dessa pesquisa está em provocar, em reacender uma discussão que parecia ser questão já pacificada no meio político e acadêmico. Desde a PNEEPEI (Brasil, 2008b), as políticas públicas que se seguiram, com exceção da política de 2020 (revogada) apontam para um único caminho, que é a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino. Nesse cenário, as escolas especializadas, como o IBC, continuam existindo, matriculando alunos e mantendo suas turmas, com a sua tradicional metodologia de ensino, e atuando como referência para os profissionais de educação. É justamente aí que reside a contradição, pois essas instituições estão fora do protagonismo das políticas públicas, citadas de maneira acessória como atendimento especializado, complementar ao ensino comum, ou ainda viabilizadas pela pequena abertura dada pelo termo "preferencialmente", presente no texto constitucional.

O que se pretendeu, portanto, foi mostrar que esse assunto precisa de mais aprofundamento, de um recrudescimento dos debates, do ponto de vista de qual é o lugar de instituições como o IBC na perspectiva das políticas públicas de educação inclusiva. Entende-se que essa discussão passe por uma investigação mais apurada dos dois modelos educacionais, levando em conta seus resultados, e de consulta à sociedade, em especial às pessoas com deficiência, público-alvo das políticas públicas, deixando claro que inclusão educacional e inclusão social são termos distintos. Nesse último sentido (inclusão social), os dois modelos educacionais possuem relevância equivalente.

Nesta pesquisa, há algumas questões que surgiram e que podem ser melhor desenvolvidas em trabalhos futuros. Uma delas trata sobre a vinculação político-ideológica na concepção de políticas públicas de educação de pessoas com deficiência, analisando essas variações em função da alternância de grupos políticos no poder. Com relação à temática das políticas públicas de educação, perceberam-se idas e vindas dos dois modelos educacionais (educação especializada e educação inclusiva) provenientes de mudanças no cenário político. A outra é a necessidade, sentida ao longo desse trabalho, de analisar outros discursos, das demais instituições, de acadêmicos da área e dos alunos, que tratem dos desafios da educação de pessoas com deficiência visual. Isso permitirá a observação, com maior detalhamento, da realidade dos dois modelos educacionais, seus pontos positivos e dificuldades, contribuindo para a elaboração de políticas públicas mais coerentes com as necessidades das pessoas com deficiência.

Por fim, a presente pesquisa pretende estimular a realização de novos estudos sobre a educação de pessoas com deficiência e, quem sabe, influenciar a realização de um debate mais amplo acerca das políticas públicas que versem sobre o tema, que não considere somente o embasamento teórico do momento, mas sim uma construção de memória, no qual estão inseridos todos os exemplos bem-sucedidos na formação desse público, seja qual for o modelo de escola adotado, respeitando o direito de escolha da pessoa com deficiência, com equidade, sem um caminho único a ser seguido, desde que toda trajetória educacional conduza à inclusão social.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

BAKHTIN, Mikail. **Problemas da poética de Dostoiévshi**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BARBOSA, Rui. **Obras completas de Rui Barbosa.** [2007?]. Disponível em: <https://www.gov.br/casaruibarbosa/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/rui-barbosa/obras-e-estudos/obras-completas>. Acesso em: 06 set. 2025.

BIAPÓ. **Instituto Benjamin Constant.** *In:* **Biapó 35 anos de patrimônio brasileiro**. Goiânia: Instituto Biapó, 2024. Disponível em: <https://www.biapo.com.br/portfolio-item/instituto-benjamin-constant-ibc/>. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Constituição Politica do Imperio do Brazil.** Rio de Janeiro, RJ: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, 1824. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 34.700, de 25 de novembro de 1953.** Aprova o Regimento do Instituto Benjamin Constant**.** Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1953. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/457294/publicacao/15788511>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm>. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm>. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. **Decreto Imperial 1428/1854**. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. [*S.l*], 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior**, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 31 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 04 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: MEC, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. **Delegação do CPII visitou o Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, RJ: MEC/CPII, 2023c. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/12180-delega%C3%A7%C3%A3o-do-cpii-visita-o-instituto-benjamin-constant.html>. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Concursos públicos**. Rio de Janeiro, RJ: MEC/IBC, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/selecoes-e-concursos/concursos-publicos>. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Rio de Janeiro, RJ: MEC/IBC, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/educacao/educacao-basica/anexos-ensino/educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 31 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Galeria de Diretores-Gerais: Maria Odete dos Santos Duarte.** Rio de Janeiro, RJ: MEC/IBC, 2023d. Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/ex-diretores/diretores-gerais/1338-maria-odete-dos-santos-duarte>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Instituto Benjamin Constant - 150 Anos**. Rio de Janeiro: IBC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Orientações gerais para o relacionamento com pessoas cegas**. Rio de Janeiro: RJ: MEC/IBC, 2013a. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/fique-por-dentro/orientacoes-gerais-para-o-relacionamento-com-pessoas-cegas>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Página principal do IBC.** Rio de Janeiro, RJ: MEC/IBC, 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro, RJ: MEC/IBC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/ppp-ded-ibc-documento-final-1.pdf/view>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Relatório de Gestão 2023**. Rio de Janeiro, RJ: MEC/IBC, 2023e. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/2023/relatorio-de-gestao-ibc_2023_gabinete.pdf/view>. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, ano I, n. 1, 1942. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, ano LXII, edição especial do sesquicentenário do IBC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, ano LXIII, n. 503-504, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, ano LXIV, n. 506, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, ano LXV, n. 508-509, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, ano LXVI, n. 512, 2008a. Disponível em:

<https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, ano LXVIII, n. 519, 521; 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, ano LXIX, n. 524, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, ano LXX, n. 527-528, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, ano LXXI, n. 530, 2013b. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, ano LXXII, n. 532, 534, 535; 2014b. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, ano LXXIII, n. 536-538, 2015b. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, ano LXXIV, n. 542, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, ano LXXV, n. 545, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Revista Brasileira para Cegos.** Rio de Janeiro, RJ: MEC/IBC, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revistas-em-braille-para-o-publico-em-geral/revista-brasileira-para-cegos>. Acesso em: 04 nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria MEC 555, de 05 de junho de 2007**. Institui Grupo de Trabalho para rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial,

debatendo junto às instituições de educação superior e no âmbito da educação básica nos estados, municípios e instituições não-governamentais. Brasília, DF: MEC, 2007c. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/89-portaria-n-555/file>. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva 05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020b.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. Arquivo Nacional. **Instituto dos Meninos Cegos (1889-1930)**. Rio de Janeiro, RJ: MGI/AN, 2019. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/815-instituto-dos-meninos-cegos>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Senado leva notícias em braile a todo o país há 15 anos.** Brasília, DF: Agência Senado, 2023f. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/deficiencia-visual>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade** (ADI) nº 6590 – DF – 2020c. Relator: Ministro Dias Toffoli. Julgamento em 1º/12/2020. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507. Acesso em: 13 out. 2023.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 1ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CALMON, Paulo Carlos Du Pin. Curso de Formação para o cargo de Analista de Planejamento e Orçamento. **Escola Nacional de Administração Pública**. Brasília, DF: ENAP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1063/2/Aulas%20%281%29%20-%20Paulo%20Carlos%20Du%20Pin%20Calmon%20%28D%204.1%20%E2%80%93%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0s%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%29.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

CAMARGOS, Ailton. Educação no Brasil: Da Colônia ao Início da República. **Revista Brasileira de Educação e Cultura,** n. XVII, p. 129-139, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/355/486>. Acesso em: 04 nov. 2023.

CAPS: Você sabe o que são? **TECASSISTIVA**, [s.l], 18 jan. 2022. Disponível em: <https://www.tecassistiva.com.br/2022/01/18/caps-voce-sabe-o-que-sao/>. Acesso em: 20 out. 2024.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; PINHEIRO, Claudia Regina Garcia; FERREIRA, Elise de Melo Borba. O Instituto Benjamin Constant e o Sistema Braille. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Ed. Especial n. 2, out/2009. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/revistas/252-edicao-especial-02-outubro-de-2009>. Acesso em: 17 dez. 2018.

DODEBEI, Vera; FARIAS, Francisco R. de; GONDAR, Jô (org). **Por que memória social?** 1. ed. Rio de Janeiro: Híbrida, 2016.

FUSTER, Danilo André. **O que são Políticas Públicas?** Tribunal de Contas do Município de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://fida.tcm.sp.gov.br/Pagina/66301>. Acesso em: 27 abr. 2025.

G1. Cegos e surdos, alunos do IBC e Ines vão poder estudar também no Pedro II. **G1**, Rio de Janeiro/RJ, 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/04/cegos-e-surdos-alunos-do-ibc-e-ines-vao-poder-estudar-tambem-no-pedro-ii.html>. Acesso em: 11 jan. 2025.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

HERCULANO. Cláudia Vieira de Castro; RAMOS. Alice de Moura; CORRÊA. Maria Angela Monteiro. **Tópicos em educação especial**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 24 mai. 2025.

INSTITUT NATIONAL DES JEUNES AVEUGLES. **Página principal do INJA,** Paris, 2023. Disponível em: <http://www.inja.fr/>. Acesso em: 23 set. 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2017.

JORNAL DA UNICAMP**.** Jovens cegos são alvo de bullying em aulas de educação física, aponta tese. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 12 a 19 maio 2013. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/561/jovens-cegos-sao-alvo-de-bullying-em-aulas-de-educacao-fisica-aponta-tese\>. Acesso em: 02 mar. 2025.

JORNAL EXTRA. Pais e alunos do Instituto Benjamin Constant fazem manifestação na Urca**. Jornal Extra**, Rio de Janeiro/RJ, 2011. Disponível em:

<https://extra.globo.com/noticias/rio/pais-alunos-do-instituto-benjamin-constant-fazem-manifestacao-na-urca-1567935.html>. Acesso em: 23 set. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª ed. São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. XXXIII, p. 387-559, set/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 mai. 2025.

OLIVEIRA, Carmen; ORRICO, Evelyn. Memória e discurso: um diálogo promissor. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

O QUE é uma política pública e como ela afeta sua vida? **Todos pela Educação**, [*s.l.*], 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-e-uma-politica-publica-e-como-ela-afeta-sua-vida/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 mai. 2025.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PINTO, Nuno Manoel Silva. **Auxílio em pesquisa [mensagem pessoal]**. Mensagem recebida por <jefmoura@gmail.com> em 24 set 2019.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989. p. 3-15.

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. CEMAEE Anne Sulivan oferece atendimento gratuito para pessoas com perda parcial ou total da visão. **Prefeitura de São José dos Pinhais**, São José dos Pinhais, 1 jun. 2023. Disponível em: <https://www.sjp.pr.gov.br/cemaee-anne-sulivan-oferece-atendimento-gratuito-para-pessoas-com-perda-parcial-ou-total-da-visao/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

QUEM-SOMOS. **Sodalício da Sacra Família**, Rio de Janeiro, [20??]. Disponível em: <https://www.sodaliciodasacrafamilia.org/quem-somos>. Acesso em: 04 out. 2023.

RECORD TV. Aluno cego fica preso em sala de aula. **Record TV**, Curitiba/PR, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=otuChOFmVxY>. Acesso em: 02 mar 2025.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Unicamp, 2014.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. **Currículo Lattes**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2023. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5856140080710416>. Acesso em: 12 out. 2023.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. O Direito à Diferença como Pressuposto Político e Filosófico da Mudança de Concepção da Educação Especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 9-22, Jan./Jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5167/3640>. Acesso em: 12 out. 2023.

SIGOLO. Ana Regina Lucato; GUERREIRO. Elaine Maria Bessa Rebello; CRUZ Rosangela Aparecida Silva da. Políticas Educacionais para a Educação Especial no Brasil: Uma breve contextualização histórica. **Revista Práxis Educativa**, v.5, n.2, p. 173-194, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 12 out. 2023.

SILVA. Otto Marques da. **A epopeia ignorada:** A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. 1ª ed. São Paulo: CEDAS, 1987.

SORDI. Gabriela Marcondes de. Políticas públicas: o que são, quem faz e como faz? **Fundação Getúlio Vargas**, Rio de Janeiro/RJ, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/announcement/view/328>. Acesso em: 27 abr. 2025

VALADARES, Marcelo. Professores com deficiência são 0,3% do total de docentes na educação básica; veja histórias de superação**. G1**, [*s.l.*]*,* 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/08/professores-com-deficiencia-sao-03percent-do-total-de-docentes-na-educacao-basica-veja-historias-de-superacao.ghtml>. Acesso em: 03 nov. 2024.

VALENTINI, Silvia Maria Ribeiro. **Auxílio em pesquisa [mensagem pessoal]**. Mensagem recebida por <jefmoura@gmail.com> em 24 abr. 2019.

YNGAUNIS, Sueli. Cresce número de alunos com deficiência no ensino superior**. Diário PCD**, [*s.l.*], 2024. Disponível em: <https://diariopcd.com.br/cresce-numero-de-alunos-com-deficiencia-no-ensino-superior/>. Acesso em: 04 jan. 2025.