

Um avanço na história da Educação Especial: da segregação à inclusão da pessoa com deficiência visual

An advance in the history of Special Education: from segregation to the inclusion of people with visual impairment

Luciane Alves Rodrigues de SOUSA

ludoagilson@gmail.com

Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

<https://lattes.cnpq.br/3715476456942335>

Geraldo Eustáquio MOREIRA

Geust2007@gmail.com

Doutor em Educação Matemática (PUC -São Paulo)

Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ UnB

<http://lattes.cnpq.br/8911881624400864>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar o percurso histórico da Educação Especial no Brasil. Como objetivos específicos, pretende-se identificar marcos históricos e legais relacionados às concepções de segregação, integração e inclusão das pessoas com deficiência, bem como caracterizar a deficiência visual e o Sistema Braille, destacando sua relevância no processo de inclusão das pessoas com deficiência visual. O artigo procurou responder às seguintes inquietações: Os avanços percebidos na escola referentes ao atendimento aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas corroboram com os princípios defendidos pela inclusão? A prática pedagógica do professor que atende os estudantes cegos valoriza as potencialidades e constrói possibilidades para o aprendizado para além da deficiência visual? Por seu turno, para responder essas questões, avançamos na discussão acerca dos aspectos históricos e legais da Educação Especial, destacando a deficiência visual e o Sistema Braille. A pesquisa feita foi de abordagem qualitativa do tipo descritiva. O percurso metodológico escolhido se baseou na pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental. Como instrumento para coleta de dados, foi utilizada a pesquisa documental, com respectiva técnica de análise de dados. As análises dos documentos oficiais indicaram uma abertura da escola para receber estudantes com deficiência, um avanço na legislação que garante o atendimento aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas, a oferta do Atendimento Educacional Especializado dentro da própria escola que atende o estudante com NEE. Além disso, os resultados revelam que houve uma visibilidade dos estudantes com deficiência visual dentro das escolas, rompendo com a postura segregacionista, bem como uma ascensão do Sistema Braille, promovendo na sociedade um melhor preparo no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Especial; Deficiência Visual; Sistema Braille; Inclusão; História da Educação.



ABSTRACT

This article aims to analyze the historical trajectory of Special Education in Brazil. Its specific objectives are to identify historical and legal milestones related to the concepts of segregation, integration, and inclusion of people with disabilities, as well as to characterize visual impairment and the Braille System, highlighting their relevance to the inclusion process of people with visual impairments. The article sought to address the following concerns: Do the advances observed in schools regarding the support provided to students with Special Educational Needs align with the principles advocated by inclusion? Does the pedagogical practice of teachers working with blind students value their potential and build possibilities for learning beyond visual impairment? In order to answer these questions, we expanded the discussion on the historical and legal aspects of Special Education, highlighting Visual Impairment and the Braille System. The research conducted was qualitative and descriptive in nature. The methodological approach was based on bibliographic and documentary research. As an instrument for data collection, documentary research was used, along with the respective data analysis technique. The analysis of official documents indicated an openness of schools to receive students with disabilities, an advancement in legislation that guarantees support for students with Special Educational Needs, and the provision of Specialized Educational Assistance within the school itself that serves students with SEN. Furthermore, the results reveal increased visibility of visually impaired students within schools, breaking away from segregationist practices, as well as a rise in the Braille System, promoting better societal preparedness regarding the inclusion of people with visual impairment.

KEYWORDS: Special Education. Visual impairment. Braille system. Inclusion. History of Education.

1. INTRODUÇÃO

As mudanças observadas ao longo da história referentes à Educação Especial registram avanços significativos no atendimento aos Estudantes com Necessidades Educativas Específicas. Hoje temos uma escola mais amadurecida em sua conduta pedagógica frente aos inúmeros desafios propostos pela inclusão. Uma escola para todos é uma escola que respeita a diversidade e se lança ao prazer de compartilhar o conhecimento, respeitando limites e destacando potencialidades de todos os estudantes que participam dela. A escola para todos promove uma educação inclusiva como advogam Landim, Maia e Sousa (2017, p. 68), a Educação Inclusiva “visa assegurar a todas as pessoas condições equitativas de aprendizagem, considerando que é papel da escola adequar-se às demandas e especificidades de todos os estudantes.”

Essa trajetória de luta pela igualdade nem sempre foi marcada por conquistas e avanços. Segundo Kirk e Gallagher (1987), Mendes (1995) e Sassaki (1997), a história do atendimento às pessoas com Necessidades Educativas Específicas passou por vários estágios ao longo da história. Esses estágios nos trazem uma clareza do percurso de luta e embates por uma sociedade mais justa e igualitária.

Cada estágio revelou a postura da sociedade em relação às pessoas com deficiência. Desde o estágio da negligência, em que as pessoas com deficiência eram abandonadas, perseguidas e



muitas vezes eliminadas da vida em sociedade, passando pelo estágio da segregação, em que as pessoas com deficiência eram colocadas em instituições, sendo impedidas de conviver com pessoas sem deficiência. Avançando para o estágio da integração, marcado pelo aprisionamento desses estudantes em instituições próprias para aprenderem de maneira isolada. Infelizmente, a escola aderiu a esse sistema excludente e priorizou a participação no seu interior somente daqueles estudantes que não apresentavam anormalidades. Avançamos até chegar aos dias atuais em que se fala e se discute sobre a inclusão, tendo como proposta não preparar as pessoas com deficiência para viverem em sociedade, mas preparar a sociedade para aceitar as diferenças e as potencialidades de cada indivíduo. Corroborando esse entendimento, Mantoan (2011, p. 9) destaca que “pensar, decidir e trabalhar em favor da inclusão é deflagrar por essa tão óbvia concepção uma revolução no ensino!”

Vivemos hoje em um caminho crescente pela busca por dias mais justos e inclusivos em nossas escolas. Dias em que possamos desfrutar do real propósito da inclusão como destaca Lima (2016, p. 56) ao afirmar que “a inclusão não deve se limitar aos estudantes com condições de incapacidade; a inclusão está relacionada à promoção de melhores oportunidades para todos os alunos”. Por mais desafiador que seja o trabalho com os estudantes com Necessidades Educativas Específicas, percebemos como é valioso conhecer os principais percursos históricos do Ensino Especial e analisar os avanços ao longo da história no que diz respeito ao atendimento a esses estudantes. A luta das pessoas com deficiência mostra que a vida em sociedade é direito de todos e a escola não está fora desse contexto de acessibilidade. Ainda que a história narre momentos de crueldade e de apagamento social, vemos que cada estágio contribuiu pouco a pouco para chegarmos ao estágio que vivemos atualmente, que é o da inclusão.

Nesse contexto, destacamos de maneira mais aproximada o atendimento das pessoas com deficiência visual para apoiarmos nossa discussão, buscando uma prática pedagógica firmada em sólidas ações que promovam a inclusão real de todos os estudantes. Dessa forma esse artigo propõe analisar questões que irão nortear o debate, como: Os avanços percebidos na escola referentes ao atendimento aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas corroboram com os princípios defendidos pela inclusão? A prática pedagógica do professor que atende os estudantes cegos valoriza as potencialidades e constrói possibilidades para o aprendizado para além da deficiência visual?



Buscando responder a essas questões, avançaremos na discussão, mergulhando nos principais aspectos históricos e legais da Educação Especial, destacando a deficiência visual e o Sistema Braille em todo esse movimento de visibilidade das pessoas com deficiência.

A primeira escola destinada ao público do Ensino Especial em nosso país teve a deficiência visual como protagonista nesse atendimento. Logo, falar de inclusão e de acessibilidade das pessoas com deficiência no Brasil passa por destacar a deficiência visual como a precursora na luta pela inclusão. É importante pontuar que a deficiência visual se caracteriza como uma “[...] condição de perda total da visão binocular, conhecida como cegueira, bem como aos casos de baixa visão ou visão monocular, como previsto na legislação - Lei nº 14.126 de 22 de março de 2021 e Decreto nº 5.296, art. 5º, inciso I, de 2004.” (Brasil, p. 21, 2025).

A perda visual, seja por cegueira, por baixa visão ou por visão monocular, demanda de toda a sociedade uma série de atitudes que oportunizem a essas pessoas a avançar em suas conquistas enquanto cidadãos. A escola faz parte desse contexto de luta pela inclusão, uma vez que estudantes com limitações sensoriais necessitam de recursos pedagógicos adequados às suas especificidades. Cada estudante com deficiência visual incluído nas escolas regulares faz parte de uma história de progresso, que se iniciou com episódios de exclusão e segregação, mas que hoje vive um novo capítulo intitulado inclusão.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este texto tem como foco conhecer os principais percursos históricos do Ensino Especial no Brasil, destacando os desafios e conquistas que envolvem a educação das pessoas com deficiência, sobretudo na perspectiva da deficiência visual. Este artigo apresenta também os seguintes subtítulos: Negligenciar jamais (...), incluir sempre: recortes da história do Ensino Especial no Brasil e deficiência visual e a revolução do Sistema Braille: o mundo na ponta dos dedos.

Para tanto, este artigo propõe como objetivo geral analisar o percurso histórico da Educação Especial no Brasil. Como objetivos específicos, pretende-se identificar marcos históricos e legais relacionados às concepções de segregação, integração e inclusão das pessoas com deficiência, bem como caracterizar a deficiência visual e o Sistema Braille, destacando sua relevância no processo de inclusão das pessoas com deficiência visual. A pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo descritiva. Este tipo de pesquisa tem como objetivo investigar e interpretar dados, possibilitando ao pesquisador compreender o contexto investigado bem como as relações em destaque e os resultados oriundos dessas relações (Moreira, 2002).



O percurso metodológico escolhido para este artigo se baseia na pesquisa bibliográfica e documental. Para Gil (2002), essas pesquisas se assemelham em suas fases de desenvolvimento, mas se diferenciam na origem das fontes pesquisadas. Como instrumento para coleta de dados, foi utilizada a pesquisa documental. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), este instrumento possibilita ao pesquisador selecionar, tratar e interpretar as informações, trazendo maior relevância à pesquisa. Como técnica de análise de dados foi utilizada a análise documental (Lüdke; André, 1986).

Para a constituição do corpus documental, foram selecionados documentos legais e normativos considerados relevantes para compreender o percurso histórico da Educação Especial no Brasil e as mudanças relacionadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência. Ao longo do texto, no entanto, também são mencionados outros documentos que foram relevantes como apoio teórico e legal para a construção do artigo, sem, contudo, integrarem o corpus documental analisado. Os documentos analisados foram: a Lei nº 4.024/1961, a Lei nº 5.692/1971, a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994), a Lei nº 9.394/1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011.

Os documentos selecionados indicaram mudanças relevantes na organização do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência, inseridos no contexto escolar, e mostraram os diferentes movimentos históricos da segregação e da integração rumo à inclusão. A partir desses fatos, foi possível traçar uma linha do tempo, desde o século XVIII até o século XXI, com o objetivo de identificar avanços, retrocessos e a permanência de direitos a uma educação mais justa e igualitária no que se refere à oferta do Atendimento Educacional Especializado. O percurso metodológico escolhido neste artigo possibilitou nos aproximar dos conceitos relacionados à história do Ensino Especial no Brasil e da inclusão das crianças cegas no ambiente escolar, objetivando conhecer, analisar e compreender as práticas e as mudanças vivenciadas nesse percurso de luta pela inclusão.



3. NEGLIGENCIAR JAMAIS (...) INCLUIR SEMPRE: RECORTES DA HISTÓRIA DO ENSINO ESPECIAL NO BRASIL

Iniciar uma discussão sobre a Educação Especial no Brasil é mergulhar em uma história de avanços, retrocessos, conquistas, mas acima de tudo de transformação. Não podemos registrar momentos da nossa história que caracterizam e marcam o Ensino Especial no Brasil sem registrar que vivemos dias de lutas e de mudanças políticas e pedagógicas com o objetivo de alçar voos mais altos no que se refere aos direitos dos Estudantes com Necessidades Educativas Específicas. A sociedade como um todo foi atravessada pela necessidade de tornar a escola um lugar de equidade no que se refere ao acesso à aprendizagem.

A história do Ensino Especial nem sempre registrou êxitos e conquistas na luta em favor das pessoas com deficiência. Segundo Mazzota (2005), até o século XVIII, as ideias sobre deficiência estavam ligadas às questões de misticismo e ocultismo. Não havia uma base científica que pudesse fundamentar qualquer trabalho com os portadores de deficiência. Dessa maneira, as pessoas que recebiam tal condenação eram privadas de receberem um atendimento específico. Eram condenadas ao desprezo e muitas vezes abandonadas à morte (Gugel, 2007). O contexto religioso também trazia seu peso cultural diante da visão que a sociedade tinha sobre as pessoas com deficiência, uma vez que “não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana” (Mazzotta, 2005, p. 16).

Já no século XIX, inspirados por experiências realizadas na Europa e nos Estados Unidos da América, brasileiros iniciaram atendimentos às pessoas com deficiência no Brasil. A abertura de importantes e tradicionais instituições escolares, como o Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos, marcou a época de uma educação assistencialista destinada às pessoas com deficiência mental, física e sensorial em nosso país (Mazzotta, 2005). Essa medida aproximou os deficientes da comunidade escolar e desafiou a sociedade a repensar o modelo educacional que abrangesse em seu currículo o atendimento a essa clientela, observando as suas especificidades.

Diante de tímidas mudanças no atendimento a esses estudantes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, garantiu aos “alunos Excepcionais” o direito à educação [...], “estabelecendo em seu Artigo 88 que para integrá-los na comunidade esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação” (Mantoan, 2011, p. 4).



Considerando essa abertura, mesmo que de maneira tímida, no atendimento aos “alunos excepcionais” previsto na LDBEN/61, tivemos 10 anos depois, a alteração dessa lei, trazendo a proposta de um “tratamento especial” a esses estudantes. A Lei 5.692/71, na verdade reforçou a proposta de integração e porque não dizer de segregação em casos especiais (Brasil, 2008). Nessa mesma década, deu-se início ao acesso dos alunos com deficiência às escolas, agora na proposta de integração, na qual passou-se a considerar as possibilidades para a aprendizagem em uma visão focada na reabilitação (Santos, 2002).

Por volta dos anos 90, iniciaram-se no Brasil novas discussões sobre o atendimento aos alunos especiais, com a proposta de um novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão. O perfil de uma educação integradora que buscava preparar o estudante com deficiência para a vida em sociedade estava ficando para trás. A proposta de inclusão foi fortalecida no cenário político com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, em seu artigo 208, inciso III, que destacou a garantia de um atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (Brasil, 1988).

Outra contribuição para o desenvolvimento da perspectiva da educação inclusiva, foi o documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, que defendia que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que pudessem ter (Brasil, 1994, p. 3). A escola iniciava uma caminhada rumo à inclusão, levando a escola a ampliar suas estacas e alcançar a todos, não apenas fisicamente, mas pedagogicamente.

Em continuidade aos avanços na legislação em relação ao Ensino Especial, em dezembro de 1996, foi sancionada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em seu Artigo 58, § 1º e § 2º, previu-se o atendimento aos “portadores” de Necessidades Educativas Específicas em classes regulares, bem como o serviço especializado para atender às especificidades dos estudantes especiais (Santos, 2002).

A proposta de inclusão como um novo modelo de atendimento escolar já é realidade dentro de nossas escolas. Não se pode mais retroceder ao modelo segregacionista vivido outrora, tampouco retroceder ao modelo integracionista. Aceitar as diferenças e garantir oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes sem distinção é enfim uma realidade da vida em sociedade (Aranha, 1995). O novo modelo de atendimento aos estudantes especiais alterou a conduta da



escola, que aos poucos precisou assumir uma postura encorajadora frente aos inúmeros desafios propostos pela inclusão.

Avançando nessas conquistas, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial reforçam o conceito de inclusão como garantia do direito de convivência em diferentes espaços da sociedade de maneira respeitosa, oferecendo oportunidades de desenvolvimento integral do indivíduo para que a vida em sociedade seja regida por relações de acolhimento (Brasil, 2001). Dessa maneira, somado aos avanços já conquistados, ao iniciar sua vida escolar, o estudante com Necessidades Educativas Específicas, incluído em classe do Ensino Regular, conta com o apoio da Sala de Recursos, sendo esse atendimento previsto em Lei (Brasil, 2001). O suporte dado a esses estudantes tem como intuito validar a inclusão no interior da escola por meio de um acompanhamento pedagógico individualizado ou em pequenos grupos. Essa ação favorece os estudantes e aumenta as possibilidades de acesso ao currículo escolar.

No ano de 2006, a ONU aprovou, em Convenção, os Direitos das Pessoas com Deficiência e estabeleceu que os Estados garantissem a Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino (Brasil, 2006). Formalizando mais uma conquista do AEE, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, consolidou o Atendimento Especializado dentro da própria escola, sendo realizado pelas Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2009). Tal conquista se tornou uma necessidade e um considerável avanço no atendimento aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas. No ano de 2011, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro, compilou diversas ações rumo à qualidade no Atendimento Educacional Especializado, deliberando em seu Artigo 3º, diversos objetivos rumo a um atendimento mais justo e equânime a esses estudantes (Brasil, 2011). Embora esse decreto tenha sido revogado pelo Decreto nº 12.686/2025, sua análise permanece relevante neste estudo por integrar o percurso histórico das políticas públicas relacionadas à Educação Especial no Brasil.

Aliando todas essas conquistas legais que trouxeram à tona a necessidade de reconhecer a pessoa para além da deficiência, tivemos a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência no ano de 2015. A lei 13.146 teve como objetivo descrito em seu artigo 1º “Assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 1).

Essa lei foi baseada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência promovida pela ONU no ano de 2006, que trouxe em seu bojo uma forte defesa pela equidade social. A Lei



Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência prevê não apenas conquistas no âmbito educacional, como também direitos relacionados à saúde, à moradia, ao trabalho, ao esporte, à cultura, dentre outros. É notória a abrangência e o impacto dessa lei na defesa e promoção dos direitos das pessoas com deficiência, uma vez que ela garante o acesso em diferentes espaços da vida em sociedade.

Os avanços na legislação vêm contribuindo para que de fato a inclusão seja garantida dentro do ambiente escolar e na sociedade como um todo. Temos um longo caminho a percorrer para se efetivar uma escola mais inclusiva, mas com a garantia legal de que é possível e justo lutar por ela. Diante de todo esse percurso histórico, precisamos defender que os avanços alcançados na educação no que se refere à Educação Inclusiva ascenderam as pessoas com deficiência para um lugar de visibilidade, e a nossa luta, enquanto comunidade escolar, deve ser pela garantia dos direitos conquistados e pela defesa de Políticas Públicas que rejeitem o retrocesso e a imposição do modelo segregacionista, pois dele já saímos. Precisamos lutar por uma sociedade tolerante e justa, que, acima de tudo, respeite as diferenças.

4. DEFICIÊNCIA VISUAL E A REVOLUÇÃO DO SISTEMA BRAILLE: O MUNDO NA PONTA DOS DEDOS

A inclusão das pessoas com deficiência visual tem sido notória nos diversos âmbitos da nossa sociedade, escancarando mudanças na esfera cultural, política, educacional, dentre outras. Quando aproximamos nosso olhar para a esfera escolar, percebemos uma escola mais consciente e atenta às demandas dessa clientela, mas nem sempre vislumbramos esse quadro inclusivo quando olhamos para a deficiência visual. Ao longo da nossa história, a cegueira foi considerada uma mácula para a sociedade que estabelecia como padrão de normalidade as pessoas sem deficiência. Sentimentos como rejeição, medo, superstição, acusação, misticismo permeavam aqueles que conviviam com pessoas com cegueira ou com visão reduzida (Mazzotta, 2005).

Historicamente, a cegueira assumiu diferentes contextos no que se referia à aceitação ou à negação da deficiência visual por parte dos considerados “normais”. Havia a crença de que as pessoas com deficiência visual eram punidas pelos deuses por possuírem espíritos malignos (Torres; Santos, 2015). De acordo com Piñero, Quero e Diaz (2003), por volta do século XVI, a figura dos cegos foi associada à mendicância como meio de sobrevivência. Surgia, então, os asilos e as instituições que abrigavam os cegos, mas sem caráter educacional.



Com o advento do Cristianismo, as pessoas com deficiência visual foram elevadas à categoria de criaturas de Deus e a cegueira passou a ser vista como uma forma de ganhar o céu, tanto para a pessoa cega como para quem tinha piedade dela (Torres; Santos, 2015). Diante de tantas interpretações acerca da cegueira, ora considerada pecado e estigma, ora considerada santidade, percebemos que, independentemente do momento histórico, os cegos sempre foram privados do ambiente escolar e da possibilidade de acesso ao conhecimento. Esse quadro começou a ser alterado no ano de 1784 com a criação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, pelo francês Valentin Haüy, na cidade de Paris. “Por não se caracterizar simplesmente como asilo, mas incluindo a preocupação com o ensino dos cegos (principalmente a leitura), o Instituto despertou reações bastante positivas” (Mazzotta, 2005, p. 18). No Instituto, as letras eram utilizadas em relevo para o ensino tanto dos cegos quanto dos videntes, contudo, “esse método se tornou pouco eficaz, embora facilitasse a leitura, essa se fazia de forma muito lenta, dado que o dedo deveria seguir o contorno das letras, e a escrita se tornava complicadíssima ou era inexistente” (Piñero; Quero; Diaz, 2003, p. 227).

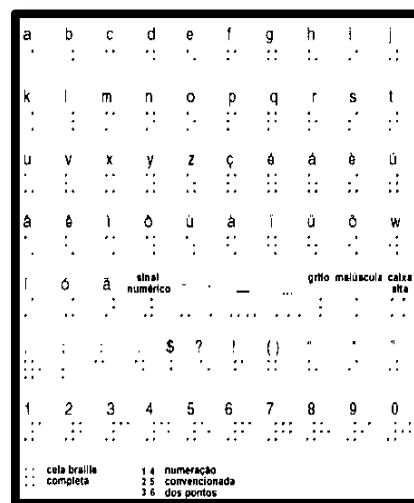
No ano de 1819, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos recebeu a visita do oficial do exército francês, Charles Barbier, com o intuito de mostrar um método inventado por ele, sendo uma base de 12 pontos salientes, formando 36 pontos próprios da língua francesa. Este código militar ou Escrita Noturna, era “próprio para a transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem a utilização de luz para não atrair a atenção dos inimigos” (Mazzotta, 2005, p. 19). Essa ideia foi bem recebida por professores e alunos e pouco a pouco passou a ser utilizada no Instituto. A rica contribuição de Charles Barbier ao sugerir um método que contribuiria com o ensino dos cegos no Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris, veio a ser o ponto de partida para a grande revolução no acesso à leitura e à escrita pelos cegos no mundo inteiro.

Nesse mesmo ano, o Instituto recebeu a matrícula do jovem Louis Braille. O jovem se tornou cego após um acidente na oficina de seu pai em 1812 com um instrumento que era utilizado para perfurar o couro. Teve um dos olhos perfurados, o que o levou à cegueira. Anos depois, a infecção avançou para o outro olho, deixando Braille totalmente cego (Baptista, 2000). Louis Braille logo teve acesso à leitura pelo método de Valentin Haüy, mas demonstrou maior interesse pelo método de Barbier, porém via algumas dificuldades para fazer uma leitura de maneira fluida, utilizando esse método, pois “utilizava demasiados pontos que não podiam ser apreendidos na sua totalidade por

um só dedo, e de acordo com a sua própria experiência, chegou à conclusão de que seis pontos era a quantidade máxima que podia ser percebida pela ponta dos dedos de forma simultânea” (Piñero; Quero; Diaz, 2003, p. 228).

Anos depois, o jovem estudante Louis Braille adaptou o método do oficial Charles Barbier para a realidade dos cegos, alterando assim a estrutura baseada em 12 pontos para uma base de seis pontos, sendo essa estrutura chamada por ele de cela ou célula Braille. A cela Braille cabia na ponta do dedo e tinha o tamanho de seis milímetros, sendo necessário um quarto de polegada para executar a leitura completa da letra. Dessa forma, a leitura se tornaria mais ágil e sequenciada. “Até hoje, não foi encontrado outro meio, de leitura e escrita mais eficiente e útil para o uso das pessoas cegas” (Mazzotta, 2005, p. 19). Inicialmente, a adaptação foi chamada de sonografia e logo depois recebeu o nome de Braille. A representação do alfabeto, alterada por Louis Braille, ficou assim definida, conforme pode ser observado na figura 1:

Figura 1: Alfabeto Braille



Fonte: <https://www.infoescola.com/portugues/braille/>

Conforme mostra a figura 1, o alfabeto criado por Louis Braille apresentava as letras do alfabeto, os números, os sinais de pontuação e as letras acentuadas. Tal adaptação causou rejeição entre alguns professores e diretores do Instituto, pois “entendiam que a escrita das pessoas cegas não deveria se assentar em uma lógica tão diferente da escrita usada pelos não cegos” (Martins, 2014, p. 17). Tal divergência fez com que o Sistema Braille demorasse, em média, 25 anos para ser aceito em definitivo, sendo implantado, na França, no ano de 1854 (Ferreira, 2009). Louis Braille foi



o responsável por dar aos cegos a oportunidade de acesso à leitura e à escrita mundo afora por meio da leitura tátil.

O Sistema Braille criado por Louis Braille é utilizado para a escrita e leitura tátil das pessoas cegas e se baseia na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais, possibilitando a formação de 63 símbolos diferentes utilizados na representação da simbologia matemática e científica, na música, em textos nos diversos idiomas e, mais recentemente, na informática (Brasil, 2006). A cela Braille é representada na forma de um retângulo de seis milímetros de altura por dois milímetros de largura. Dada a magnitude desse invento, não podemos questionar o impacto que ele causou na vida dos cegos em todo o mundo.

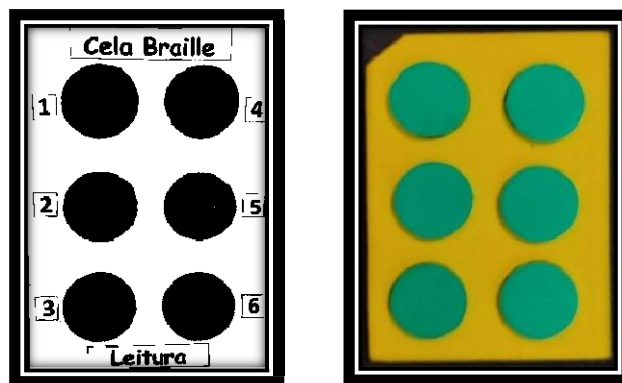
O Sistema Braille é um modelo de lógica, de simplicidade e de polivalência, que se tem adaptado a todas as línguas e a toda a espécie de grafias. Com a sua invenção, Louis Braille abriu aos cegos, de par em par, as portas da cultura, arrancando-os a cegueira mental em que viviam e rasgando-lhes horizontes novos na ordem social, moral e espiritual (Baptista, 2000, p.3).

O sistema Braille é utilizado no mundo inteiro e, sem dúvida alguma, aproximou a sociedade das pessoas com deficiência visual. Hoje, o Braille está espalhado em rótulos, em caixas de produtos, em elevadores e em diversos espaços públicos. Vemos com isso que o propósito da criação do Sistema Braille tem sido cumprido, que é dar autonomia à pessoa com deficiência visual. A independência na leitura e na escrita nos mostra o quanto o Braille é relevante para as pessoas com deficiência sensorial, por isso, deve ser defendido e difundido cada vez mais. Mesmo diante do avanço tecnológico, a experiência da leitura e da escrita em Braille é insubstituível. Dessa forma, ainda que as tecnologias apresentem maneiras de acesso à leitura, jamais conseguirão substituir a experiência tátil da leitura e da escrita em Braille.

A percepção tátil desses diferentes símbolos, conforme mostra a Figura 3, possibilita a leitura de letras, números, sinais matemáticos e científicos, notas musicais e dos símbolos presentes na informática. Com a polpa do dedo, o cego consegue perceber toda a cela Braille, “sem que o dedo tenha que zigzaguar para cima e para baixo” (Ferreira, 2009, p. 9). O novo sistema criado por Louis Braille abriu portas para os cegos de todo o mundo e elevou a escola a um patamar mais alto no que se refere à leitura e à escrita, sobretudo como possibilidade de acesso para pessoas com deficiência visual.

O Braille apresenta uma estrutura que tem como base a cela Braille. Esta é formada por seis pontos, distribuídos em duas colunas verticais e paralelas, sendo os pontos 1, 2 e 3 localizados do lado esquerdo dessa cela e os pontos 4, 5 e 6 localizados do lado direito dela, conforme a figura 2,

Figura 2: Celas Braille



Fonte: Autoria própria (2011).

Toda essa conquista advinda do Sistema Braille avançou para o nosso país com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, localizado na cidade do Rio de Janeiro. A criação do Instituto marcou o início do atendimento das pessoas com deficiência visual em nosso país nos idos de 1854. Segundo Mazzota (2005), José Alvares de Azevedo foi um importante personagem nessa trajetória de luta e conquista pela educação dos cegos no país. José Alvares de Azevedo, um jovem cego, passou seis anos estudando no Instituto em Paris. Aprendeu a ler e a escrever em Braille e voltou para o Brasil decidido a oferecer aos cegos do nosso país as mesmas oportunidades que tivera em Paris. Atuou como professor e sua exímia atuação, ensinando o Sistema Braille, chegou ao conhecimento do imperador por intermédio do médico da família real.

Motivado pela possibilidade de dar aos cegos a oportunidade de aprender a ler e a escrever, D. Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Mazzotta, 2005). O Instituto oferecia o Ensino Primário, musical, profissional e alguns ramos do Ensino Secundário. Em 17 de maio de 1890, por meio do Decreto de nº 408, o nome do Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve seu nome alterado para Instituto Nacional dos Cegos e, por fim, em 24 de janeiro de 1891, o nome da escola foi alterado mais uma vez pelo Decreto nº 1.320 para Instituto Benjamin Constant em homenagem ao ex-diretor e ex-professor de Matemática do Instituto (Mazzotta, 2005).

A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos abriu caminhos para o atendimento pedagógico dos cegos no nosso país, sendo referência nacional, contudo, o atendimento a essas pessoas, ainda era muito reduzido. Em 1872, a população de cegos no nosso país era de 15.848, e o Instituto atendia apenas 35 cegos (Mazzotta, 2005). Sequenciadas ações promovidas no país por meio de decretos e leis promoveram maior visibilidade das pessoas cegas e otimizaram o atendimento a essa clientela.

Seguindo esses avanços, tivemos também a criação de várias instituições que trouxeram uma importante contribuição para a qualidade no atendimento às pessoas cegas e com baixa-visão no Brasil, como, por exemplo, a Fundação Dorina Nowill, criada em 1946 (Mazzotta, 2005) e a Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual – Laramara, criada em 07 de setembro de 1991 (Siaulys, 2005). Todo esse movimento de criação dessas diferentes instituições aproximou os deficientes visuais da escola, da cultura, da política e nos conduziu a incluir, no nosso dia a dia, um conhecimento antes não propagado, como é o caso do Sistema Braille, hoje encontrado nos elevadores, receitas de remédios, placas de orientação e outros.

As crianças cegas utilizam alguns equipamentos para a escrita Braille, como, por exemplo, a máquina Perkins, a reglete e o punção, conforme mostra a Figura 3. Esses equipamentos são importantes instrumentos para otimizar a inclusão desses estudantes na classe comum, bem como garantir a eles a autonomia no processo de leitura e escrita.

Figura 3: Equipamentos utilizados para a escrita Braille



Fonte: Autoria própria (2025).

A reglete e a punção são instrumentos utilizados no início da alfabetização em Braille e demandam uma destreza e refinamento tátil para seu uso. Esses equipamentos têm características bem peculiares. A escrita feita na reglete é mais demorada em relação à escrita feita na máquina Perkins, uma vez que o registro das letras é feito ponto-a-ponto, o que demanda um maior esforço



e atenção por parte do estudante cego. Já a escrita na máquina se torna mais rápida, uma vez que o registro é feito letra por letra.

Não há dúvida de que, atualmente, existe uma série de outros recursos que ampliam o acesso à informação por parte das pessoas com deficiência visual, como leitores de tela, linhas Braille, ampliadores de texto, computadores e dispositivos móveis com diferentes ferramentas de acessibilidade. Todos esses recursos permitem o acesso à leitura, à escrita e aos diversos conteúdos digitais disponíveis nas redes sociais, favorecendo a autonomia e a participação dessas pessoas no ambiente virtual. Contudo, faz-se necessário destacar duas questões. A primeira delas é que nem todas as pessoas com deficiência visual têm acesso a esses recursos, especialmente quando consideramos as barreiras econômicas que podem inviabilizar a aquisição e a utilização desses equipamentos no dia a dia. Nesse sentido, o próprio Plano Nacional de Tecnologia Assistiva reconhece a necessidade de ampliar a disponibilização e o acesso aos produtos e dispositivos de tecnologia assistiva como condição para promover a autonomia e inclusão social das pessoas com deficiência (Brasil, 2021). A outra questão é que, embora essas tecnologias sejam inovadoras e modernas, entendemos que não substituem o Sistema Braille nem a necessidade de o estudante desenvolver sua habilidade tátil, uma vez que ela será imprescindível para a leitura em Braille. Logo, as tecnologias mais modernas ampliam as possibilidades de acesso às diferentes informações e podem atuar de maneira complementar ao Sistema Braille.

A escola hoje se caracteriza como um ambiente com portas abertas para o atendimento às crianças, independentemente de suas peculiaridades e, para tanto, o professor não pode negar a realidade da deficiência visual dentro de nossas salas de aula, antes carece de formação para que sua prática pedagógica seja ressignificada frente a esses desafios. É fundamental conhecermos os números relativos à deficiência visual em nosso Brasil para nos posicionarmos quanto aos cuidados preventivos, bem como aos cuidados quanto ao atendimento pedagógico a essa clientela.

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 7,9 milhões de pessoas apresentam dificuldade permanente para enxergar (IBGE, 2025). Os números são expressivos e demonstram a enorme necessidade de investimentos e busca de melhorias para a vida dessas pessoas nos diversos setores da sociedade, incluindo a escola. Assim, o desafio do professor, mesmo diante de um quadro aparentemente desafiador, que é o trabalho com a deficiência visual, principalmente porque aprendizagem se estabelece com fortes



bases no sentido da visão, deve “traçar um caminho que rompa com as atitudes que colocam o aluno, tanto da escola regular quanto da Educação Especial, como ser passivo do processo ensino-aprendizagem” (Moreira, 2016, p. 750).

Perpassando por todas essas conquistas no atendimento às pessoas com deficiência visual em diferentes espaços da sociedade e em diferentes momentos da história, podemos afirmar que não chegamos ao ponto final dessa luta. Almejamos mais do que a permanência da pessoa com deficiência visual em uma sala de aula, sonhamos com um atendimento justo, professores com boa formação e, acima de tudo, com uma escola que considera as necessidades e as peculiaridades da pessoa com deficiência visual.

5. AS ENTRELINHAS DOS DOCUMENTOS NO OLHAR DOS PESQUISADORES

Observando os documentos oficiais apresentados ao longo deste artigo, buscamos analisar os avanços no atendimento aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas especialmente no que se refere à conquista de direitos. Procuramos compreender em que medida esses direitos contribuíram para a consolidação de uma educação com mais equidade e perceber, nas entrelinhas dos documentos, não apenas os avanços alcançados, mas também os retrocessos e, porque não dizer, as possíveis estagnações presentes nesse percurso. Esse movimento de análise nos permitiu olhar para a inclusão não apenas como uma conquista legal, mas como um processo que ainda demanda efetivação no cotidiano escolar.

É certo que analisar os documentos normativos constitui sempre uma densa seara, uma vez que somos atravessados por subjetividade, contemplações e opiniões diversas acerca de um mesmo fato. Queremos nos ater aqui às questões que se abriram a partir das mudanças na legislação referentes ao atendimento aos Estudantes com Necessidades Educativas Específicas em nossas escolas, destacando a deficiência visual nesse caminho de avanços. É preciso reconhecer que, hoje, ter uma escola aberta a todos os estudantes constitui uma conquista sem precedentes. Antes, tínhamos uma escola encarcerada em condutas pedagógicas seletivas, na qual os estudantes, considerados fora dos padrões da normalidade, sequer experimentavam o acesso a ela. A mudança desse cenário não representa apenas uma ampliação do direito de ingresso à escola, mas também uma alteração na forma de compreender a pessoa com deficiência, deslocando, assim, o nosso olhar das limitações para suas potencialidades. É esse movimento que buscamos destacar neste momento.



Para essa análise, trouxemos luz aos seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei nº 5.692), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394); Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca (1994), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução nº 4/2009 e Decreto nº 7.611/2011. A leitura desses documentos em sequência nos permitiu perceber não apenas a ampliação de direitos das pessoas com deficiência ao longo da história, mas também as mudanças na concepção, que foram pouco a pouco, reposicionando esses estudantes no interior da escola.

Iniciando nossas análises, queremos destacar a Lei nº 4.024/61 e os avanços rumo à inclusão. Essa lei deu início a uma “Escola para Todos”, ainda que com restrições e tentativas de enquadrar os estudantes com Necessidades Educativas Específicas nos moldes da “normalidade”. Caso eles não se enquadrassem, seriam colocados separadamente, em outro ambiente escolar, com o objetivo de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Esse entendimento continuou sendo reforçado na Lei nº 5.692/1971. Após dez anos de uma conquista importante no que diz respeito ao acesso ao direito de aprender, percebemos que pouco se avançou na superação desse entendimento. A mudança legal não significou, naquele momento, uma mudança efetiva de concepção, pois a ideia de integração continuava atribuindo ao estudante com Necessidades Educativas Específicas a responsabilidade de se adequar à escola e não à escola o compromisso de se reorganizar para acolher suas especificidades (Vigotski, 2021).

É certo que existem casos específicos que desafiam a escola a pensar a inclusão em todos os aspectos. Para tanto, é preciso ter sensibilidade e formação adequada para encaminhar essas questões de maneira justa e prudente. Mas, independentemente dos inúmeros desafios que ainda se apresentam, hoje vislumbramos uma escola mais aberta e mais disposta a enfrentá-los em nome do direito a uma educação com equidade. Essa abertura, contudo, não pode ser compreendida apenas com a presença física desse estudante no espaço escolar, mas como um compromisso da escola em rever suas práticas pedagógicas, reorganizar suas estratégias e construir condições reais de participação e aprendizagem.

Trazendo esses avanços para a inclusão dos estudantes com deficiência visual, vemos como as portas da escola se abriram ao longo dos anos para esse público. Contudo, consideramos



importante a escola especializada no atendimento aos estudantes cegos no início da sua escolarização, especialmente no processo de aprendizagem do Sistema Braille, compreendendo esse momento como uma etapa específica da vida acadêmica da criança. A escola especializada pode ser comparada a um ninho que acolhe e protege os filhotes ao nascerem. Após um período de amadurecimento, os filhotes estão prontos para alçarem voos mais altos e conquistarem novos espaços. De igual modo, pensamos que esse entendimento se assemelha à etapa em que o estudante cego permanece na escola especializada. Essa defesa, contudo, não representa um retorno às concepções de integração ou de segregação, mas o reconhecimento de que, em determinados momentos do percurso escolar, o estudante pode demandar atendimentos especializados, sem que isso signifique afastá-lo do princípio maior da inclusão.

Nossa defesa é que, assim como as crianças que enxergam têm o direito de estar em uma sala de aula com recursos visuais e materiais pedagógicos específicos para essa fase, as crianças cegas precisam, de igual modo, estar em um ambiente alfabetizador organizado para a aprendizagem do Sistema Braille. Como já mencionamos, a alfabetização Braille se diferencia, em muitos aspectos, da alfabetização de crianças videntes, uma vez que se estrutura em forte apelo tátil e sonoro, além da exploração dos demais sentidos. Assim, a sala de aula voltada para a alfabetização no Sistema Braille deve garantir à criança cega recursos, tecnologias e a mediação de um professor especializado e com formação apropriada. Nesse sentido, a equidade não se caracteriza quando se oferece a todos, as mesmas condições, mas quando se reconhecem as especificidades de cada estudante e se constroem possibilidades reais de aprendizagem nesse contexto. A inclusão é, antes de tudo, atender os estudantes com Necessidades Educativas Específicas dentro de suas particularidades.

Caso o primeiro contato da criança cega com a escola aconteça logo na classe comum, é preciso muito preparo do professor, uma vez que o acesso da criança ao currículo se dará por meio dos seus sentidos remanescentes. Logo, toda a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem adotada pelo professor deve considerar as especificidades da deficiência visual. Isso significa compreender que a presença desse estudante na classe comum, por si só, não garante sua participação efetiva no processo de aprendizagem, sendo necessário que a prática pedagógica seja organizada a partir de diferentes formas de acesso ao conhecimento. Hoje, esses estudantes estão dentro das escolas e nos ensinam, todos os dias, caminhos para compensar a perda da visão,



tornando, assim, o processo de ensino-aprendizagem exitoso, como bem advogam Amorin e Alves (2008, p. 14-15). “Toda aprendizagem surge como consequência da interação da criança com as pessoas e os objetos que a rodeiam”.

Outra entrelinha observada nesses avanços e conquistas do Ensino Especial, foi a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A criação das Salas de Recursos foi um carimbo que selou a existência desses estudantes dentro de nossas escolas e convocou toda a comunidade escolar a pensar de maneira abrangente no atendimento a eles. Mudanças arquitetônicas, pedagógicas e relacionais foram viabilizadas, tornando a inclusão cada vez mais real e provocando uma reorganização no próprio sistema de ensino. Nesse movimento, o AEE não representou apenas um espaço específico de atendimento, mas também a ampliação da responsabilidade da escola em garantir condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas, “reafirmando as salas de aula enquanto ambientes férteis de heterogeneidades” (Salla; Nery; Paiva, 2020, p. 82).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), bem como a Resolução nº 4/2009, abriram o leque para que cada escola pudesse experienciar o atendimento aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas dentro da própria escola. Isso tornou possível o acesso das crianças cegas à sala de aula comum e desafiou os professores a agregarem em sua prática pedagógica ações antes pouco conhecidas, como, por exemplo, a adaptação de materiais pedagógicos, a utilização de diferentes texturas, a audiodescrição e o uso de pistas táteis no ambiente escolar. Mais do que ampliar o acesso, esses documentos passaram a exigir da escola uma reorganização pedagógica capaz de responder às especificidades dos estudantes com deficiência visual, como já defendido anteriormente, fazendo com que a inclusão deixasse de ser apenas uma garantia de matrícula e passasse a demandar condições concretas de participação e aprendizagem.

Diante dessas conquistas, o desafio deve ser o de se apropriar de uma inclusão que ultrapasse o convívio social. Uma vez que essas crianças adentraram os muros da escola e avançaram para dentro das salas de aula, é preciso garantir a elas não apenas a inclusão física, mas também a inclusão pedagógica, como nos alertam Glat e Pletsch (2011). Isso implica reconhecer que ocupar o mesmo espaço físico não é o suficiente; é preciso que o estudante encontre condições efetivas de acesso ao currículo, de participação nas atividades e de promoção da aprendizagem.



Precisamos refletir, na verdade, se temos vivido uma inclusão apenas física dos estudantes com Necessidades Educativas Específicas em detrimento da inclusão pedagógica. Pensar em uma inclusão com abrangência pedagógica é falar também de formação continuada, pois, caso contrário, correremos o risco de garantir apenas a presença física desses estudantes na escola. Banheiros adaptados, piso tátil, tecnologia assistiva, materiais específicos para esse atendimento, são recursos fundamentais para a acessibilidade, mas, isoladamente não conseguem atender às demandas de uma inclusão pedagógica efetiva. A presença desses recursos precisa estar articulada a práticas pedagógicas capazes de reconhecer as potencialidades dos estudantes, promovendo, assim, a aprendizagem e a garantia de serem respeitados em suas especificidades.

Outra questão a se refletir quando falamos de inclusão pedagógica é que os recursos utilizados pelo professor que atende estudantes com Necessidades Educativas Específicas não podem se limitar apenas à confecção de materiais didáticos com o objetivo de aproximar o conteúdo daqueles que apresentam maior dificuldade. A escolha e a utilização desses recursos precisam partir do conhecimento de quem é esse estudante, de suas especificidades, dificuldades e, sobretudo, de suas potencialidades frente ao diagnóstico. Assim, o atendimento deve assumir uma abrangência pedagógica, psicológica e emocional, uma vez que, considerar o estudante com Necessidades Educativas Específicas, implica reconhecer sua subjetividade e não o reduzir à deficiência que apresenta. Para tanto, não podemos vislumbrar todo esse aparato sem um forte investimento na formação dos professores.

Os nossos estudantes com Necessidades Educativas Específicas estão dentro de nossas escolas nos desafiando a sermos professores melhores como defende Lima (2016, p. 65) “A formação inicial dos professores não pode ser entendida como uma receita para solucionar um problema; tal formação deve ser concebida como elemento chave, capaz de contribuir para a mudança e promoção da inclusão”. Nesse sentido, a formação docente não pode se restringir ao domínio de técnicas ou à produção de recursos, mas precisa contribuir para a construção de práticas que reconheçam o estudante como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. As técnicas e os recursos aprendidos nos momentos de formação não podem ter como objetivo habilitar os estudantes com Necessidades Educativas Específicas a serem apenas tarefeiros. É preciso que os momentos de formação cumpram seu papel prioritário, que é o de oferecer ao professor caminhos pedagógicos que promovam a autonomia e o pleno exercício da cidadania dos estudantes.



Por fim, mais uma entrelinha a ser considerada nos documentos oficiais, refere-se ao Decreto nº 7.611/2011 que trata da qualidade do Atendimento Educacional Especializado e que traz, em um dos seus objetivos, “Assegurar a continuidade dos estudos nos diferentes níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 2011). Esse objetivo nos leva a refletir que a garantia da continuidade dos estudos não depende apenas da existência de uma lei, mas também das condições concretas oferecidas pela escola para que o estudante permaneça e avance em sua trajetória acadêmica. Essa continuidade nem sempre se mostra simples para estudantes que se tornam pessoas com deficiência visual em decorrência de doença ou acidente ao longo da vida, pois além das demandas escolares, podem surgir necessidades específicas de adaptação, reabilitação e reorganização da própria rotina escolar.

Nesse momento, é importante considerar como é valioso o papel da reabilitação no contexto da deficiência visual. Para aqueles estudantes que, por uma questão ou outra, foram privados da visão, a reabilitação se constitui em uma retomada. Não uma retomada rumo à normalidade, mas a uma vida cônica de suas potencialidades frente às limitações impostas pela deficiência adquirida. Acreditamos e defendemos uma reabilitação que potencialize o indivíduo diante de suas limitações, e não uma reabilitação que negue a deficiência. Nesse sentido, a reabilitação não deve ser compreendida como tentativa de devolver o sujeito à condição anterior, mas como um processo de reorganização da vida, de reconhecimento de novas possibilidades e reconquista da autonomia. Dessa forma, o trabalho de reabilitação auxilia as pessoas com deficiência visual e se constitui em um processo de reconstrução de caminhos, “promove uma base significativa de segurança e autonomia, tanto na pessoa com deficiência visual, como em seus familiares. O processo de reabilitação contribui para que pessoas com essa deficiência reconheçam as próprias capacidades e dificuldades e aprendam a resolver conflitos e situações do cotidiano” (Defendi *et al.*, 2008, p. 37).

Não podemos negar as dificuldades presentes na retomada da vida acadêmica após o diagnóstico de uma deficiência visual. Contudo, é preciso defender uma estrutura escolar capaz de acolher essas demandas e promover a inclusão dos estudantes com cegueira. Assim, a reabilitação não se limita a uma dimensão individual, mas sim a uma reorganização da vida como um todo. Tanto a família quanto a escola e a sociedade precisam se imbuir de ferramentas que promovam essa retomada, oferecendo condições para que o estudante reconstrua sua autonomia e dê continuidade ao seu percurso escolar.



Diante das reflexões feitas ao analisarmos os documentos oficiais, reconhecemos as conquistas que se configuraram na abertura da escola para os estudantes com Necessidades Educativas Específicas. Essas conquistas não encerram o percurso da inclusão no ambiente escolar e nem na sociedade como um todo, mas evidenciam que a garantia legal, prevista na legislação, precisa ser traduzida em práticas pedagógicas mais efetivas, formação docente direcionada e condições concretas de aprendizagem. Não temos dúvida de que a escola é uma peça importante nesse quebra-cabeça chamado inclusão e que todos os dias somos desafiados a montá-lo com destreza e equidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte da história que conta a trajetória do Ensino Especial em nosso país é sem dúvida alguma uma história de superação. Recortes que narram conquistas de direitos, nos levam a persistir na luta por uma inclusão que vai de encontro ao preconceito. Com base nessa discussão, este artigo intencionou analisar o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, com destaque para a inclusão da pessoa com deficiência visual.

A inclusão é uma realidade tanto dentro das escolas como na sociedade como um todo e diante desse quadro de avanço precisamos resistir às concepções capacitistas (Moraes *et al.*, 2025). Hoje vemos uma escola mais bem preparada para receber estudantes com Necessidades Educativas Específicas mesmo diante de embates legais e de pouco investimento na formação e na estrutura física de nossas escolas. De acordo com Mantoan, Pietro e Arantes (2006, p. 25), “[...] resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes”.

Essa trajetória histórica na luta pela inclusão nos convence de que as mudanças na legislação ao longo dos anos vêm de maneira tímida e que “o processo de inclusão ainda está muito longe da verdadeira inclusão que as leis e movimentos pró-inclusão prescrevem e lutam” (Nunes, Silva, Santos, 2021, p. 58). Contudo, essa é uma história que avança e em cada conquista vamos aprendendo a conviver com as diferenças. É certo que, diante do processo de inclusão, a escola amadureceu, bem como a sociedade, e assim podemos vislumbrar novos rumos. Precisamos avançar, mas hoje não podemos negar que nossos estudantes com Necessidades Educativas Específicas estão dentro de nossas escolas nos chamando atenção de que eles existem e que merecem aprender como qualquer outra pessoa.



Segregação, integração e inclusão são capítulos de uma história que ao longo dos anos tem nos despertado a considerar a maneira de aprender do outro. Cada capítulo vivido, convoca a escola a mudar sua prática pedagógica, convidando professores a desenvolver um planejamento que se atente para as especificidades dos estudantes, garantindo a qualidade e a equidade no processo de inclusão. Neste contexto, as análises feitas ao longo deste artigo mostraram que a conquista de direitos no campo legal, não encerra as discussões sobre o conceito de inclusão, uma vez que sua efetivação depende de condições concretas de participação, aprendizagem, formação docente e acessibilidade no cotidiano escolar.

Observar de maneira mais aproximada os documentos oficiais que trazem essas conquistas e avanços, nos leva a vislumbrar a estrada que ainda precisamos percorrer nessa luta. Para tanto, levantamos reflexões como: os avanços percebidos na escola referentes ao atendimento aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas corroboram com os princípios defendidos pela inclusão? A prática pedagógica do professor que atende os estudantes com Necessidades Educativas Específicas valoriza as potencialidades e constrói possibilidades para o aprendizado para além da deficiência?

Entendemos que ao longo dos anos, a cada leis, decretos e resoluções legitimados em nosso país, a escola tem aprendido a reconhecer quão rica é a heterogeneidade em nossas salas de aula e como ela enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Afinal de contas, sendo “uma instituição democrática, a escola precisa garantir suas portas abertas para todos os estudantes, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou intelectuais” (Lima; Sousa; Moreira, 2022, p. 6).

[...] não podemos sonhar com uma escola democrática e de portas abertas a todos os estudantes sem almejar uma formação contundente e assertiva como peça estratégica nessa luta. Para termos êxito na inclusão dos estudantes com Necessidades Educativas Específicas é preciso preparo dos professores e das professoras, uma vez que esse atendimento demanda saberes específicos.

Diante dessa necessidade, não podemos recuar na luta por Políticas Públicas que ofereçam aos professores estratégias diversas frente às peculiaridades trazidas pelo Ensino Especial, sobretudo quando pensamos na deficiência visual. O sonho pela qualidade pedagógica no atendimento às crianças cegas só será possível a partir de um forte investimento na formação de professores que atendem a esse público, bem como no investimento na estrutura física das Salas



de Recursos. O material utilizado no atendimento às pessoas com deficiência visual é de alto custo e demanda não apenas investimentos para a aquisição de equipamentos como computadores, impressoras Braille, scanners, máquinas Perkins e outros, mas também recursos para a sua manutenção. Precisamos de políticas públicas que invistam na compra e na manutenção desses equipamentos, visando, assim, à eficiência no atendimento aos estudantes com deficiência visual. Ao longo dos anos, as tecnologias assistivas também avançaram e ampliaram as possibilidades de acesso à informação, à comunicação e à aprendizagem das pessoas com deficiência visual, embora ainda existam barreiras para que esses recursos estejam igualmente disponíveis a todos. Assim, equipamentos sucateados, ultrapassados e sem manutenção não agregam qualidade a essa luta.

É imprescindível ter uma legislação que avance na conquista de direitos. Além disso, entendemos que a inclusão não se faz apenas com o acesso e a permanência dos estudantes com Necessidades Educativas Específicas na escola, mas se faz também com investimentos na estrutura escolar como um todo.

Em consonância com Moreira (2026, p. 01), atuar na educação inclusiva exige ultrapassar a lógica da conscientização meramente simbólica e assumir a inclusão como compromisso concreto com os Direitos Humanos. Para o pesquisador, não basta reconhecer a necessidade, garantir a matrícula ou produzir discursos sobre diversidade: é preciso transformar as condições pedagógicas que sustentam a aprendizagem, pois a inclusão se constrói no planejamento intencional, na escuta, no acompanhamento contínuo, no trabalho colaborativo e na formação docente permanente. Para ele, o desafio não é adaptar o estudante à escola, mas transformar a escola para que ela efetivamente ensine, acolha e possibilite a aprendizagem e, conclui nos ensinando que incluir, portanto, não é apenas permitir que o estudante esteja presente: “é garantir que ele participe, aprenda, desenvolva sua autonomia e exerça plenamente seus direitos.”

REFERÊNCIAS

AMORIN, C. M. A.; ALVES, M. G. **A criança cega vai à escola**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos, 2008.

ARANHA, M. S. F. **A integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1995.

BARBIER, C. Alfabeto Charles Barbier. **Wikimedia Commons**. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alfabeto_Charles_Barbier.png. Acesso em: 14 fev. 2025.



BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. **Declaração de salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 3 de maio de 2025.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 3 maio de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296/2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, que estabelecem normas e critérios para a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cegos%20e%20bv.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 jun. 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, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021.** Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Tecnologia Assistiva.** Brasília, DF: Governo Federal, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/pnta>. Acesso em: 5 set. 2026.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Caderno de Orientação Pedagógica: Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.** Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Caderno-de-Orientacao-Pedagogica-da-Educacao-Especial-na-Perspectiva-da-Educacao-Inclusiva-2025.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BAPTISTA, J. A. L. S. A invenção do Braille e a sua importância na vida dos cegos. **Sobre a Deficiência Visual**, 2000. Disponível em: <https://www.deficienciavisual.pt/r-LouisBraille-invencao-do-braille-JoseAntonioBaptista.htm>. Acesso em: 24 fev. 2025.

DEFENDI, E. L.; SANCHEZ, T. M.; ARALDI, A.; MARIANI, E. **A inclusão começa em casa: família e deficiência visual.** São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos, 2008.

FERREIRA, A. F. B. C. Sistema Braille como Patrimônio Imaterial: uma proposta. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 15, ed. 44, p. 5-12, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EduERJ, 2011.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/a-pessoa-com-deficiencia-e-sua-relacaocom-a-historia-da-humanidade-parte-1.html>. Acesso em: 24 fev. 2025.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista: resultados preliminares da **amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102178.pdf>. Acesso em: 5 set. 2026.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Education exceptional children.** Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.



KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación/** v. 2, 2015.

LANDIM, E.; MAIA, L. S. L.; SOUZA, W. P. A. Representações sociais de Estudante Cego: aprender Matemática por professores de Matemática. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 22, n. 54, p. 67-80, 2017.

LIMA, P. V. P.; SOUSA, L. A. R.; MOREIRA, G. E. Formação de professores da Educação Básica no contexto da pandemia da Covid-19: as vulnerabilidades da Educação Especial. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, MG, v. 6, n. 12, p. 1-25, 2022.

LIMA, C. A. R. Formação de professores ante a questão da inclusão. *In*: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A.; MOREIRA, G. E. **Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Formação de Professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 49-71.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, M. T. E. A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Pedagogia ao pé da letra**, São Paulo, p.1-13, 2011.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V.A. (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, B. S. A modernidade segundo Louis Braille. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 11-22, nov. 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MORAES, M. *et al*. Deficiência e “novo normal”: algumas reflexões para aleijar a universidade. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 35, n. 69, p. e07[2025], 2025.

MOREIRA, M. A. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 1, p. 7-29. 2002.

MOREIRA, G. E. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MOREIRA, G. E. O ensino de Matemática para alunos surdos: dentro e fora do texto em contexto. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.18, n.2, p. 741-757, 2016.

Moreira, G. E. Sobre o Dia Internacional da Conscientização sobre o Autismo: não basta incluir, é preciso transformar. **Revista Darcy**, Universidade de Brasília, 2026. Disponível em:



<https://noticias.unb.br/artigos-main/8497-sobre-o-dia-internacional-da-conscientizacao-sobre-o-autismo-nao-basta-incluir-e-preciso-transformar>.

NUNES, I. N. C.; SILVA, C. E.; SANTOS, B. M. Inclusão e diversidade: panorama sobre o apoio a estudantes com deficiência visual no Acre. **Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, SC, v. 17, p. 54-82, 2021.

OTSUKA, D. **Braille**, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010, disponível em:
<https://www.infoescola.com/portugues/braille/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

PIÑERO, D. M. C.; QUERO, F. O.; DIAZ, F. R. O Sistema Braille. *In*: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência Visual: aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. p. 227-247.

SALLA, H.; NERY, É. S. S.; PAIVA, T. F. A Educação Matemática Inclusiva e Lúdica na formação de professores. *In*: MOREIRA, G.E. **Práticas de Ensino de Matemática em cursos de licenciatura em Pedagogia**. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 79-106.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, J. B. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de alunos com deficiência. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, p. 27- 44, jan./jun. 2002.

SIAULYS, M. O. C. **Brincar para todos**. Brasília. DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

TORRES, J. P.; SANTOS, V. Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. **Batatais- Educação**, v. 5, n. 2, p. 33-52, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.



SOBRE A AUTORIA

Luciane Alves Rodrigues de SOUSA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - PPGE/UnB (2023). Especialista em Psicopedagogia pela USL/J-SP. Graduada em Pedagogia pelo UDF Centro Universitário (1997). Professora de Atividades/Sala de Recursos Específica para Deficiência Visual da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Experiência na área de



SOUSA, L.A.R.; MOREIRA, G. E

Um avanço na história da Educação especial

|Artigo

Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, deficiência visual, alfabetização no Sistema Braille e Educação Matemática Inclusiva.

Geraldo Eustáquio MOREIRA

Pós-Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2020) e Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (2012); Professor/Pesquisador da Pós-Graduação em Educação (Acadêmico e Profissional) da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: geust2007@gmail.com.

Submissão: 24 de Abril de 2026

Avaliações concluídas: 30 de junho de 2026

Aprovação: 14 de agosto de 2026

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

SOUSA, Luciane Alves Rodrigues; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Um avanço na história da Educação Especial: da segregação à inclusão da pessoa com deficiência visual. **Revista Temporis(ação): periódico acadêmico de conexões multidisciplinares em Educação e Ensino da Universidade Estadual de Goiás (UEG)**. Cidade de Goiás; Anápolis. v. xx, n. xx, p. xx-xx, mês, ano. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>. Acesso em: [inserir a data de acesso].