

A educação dos cegos em pauta na agenda pública brasileira

seguindo os passos da intelectual cega Dorina de Gouvêa Nowill (1954-1974)



A partir de uma perspectiva transnacional, este livro se propõe a delinear, compreender e problematizar o processo em que a educação dos cegos entra na pauta da agenda pública brasileira, seguindo os passos de Dorina de Gouvêa Nowill, uma mulher cega, professora, latino-americana e brasileira. Ela é aqui como uma intelectual criadora e mediadora, com ênfase no período entre 1954 e 1974. (...) É importante frisar que a deficiência tem sido historicamente utilizada para justificar a exclusão

encontrografia

A partir
este livro
problema
dos cegos
brasileira
Gouvêa
latino-
intelectu
no perío
tante fr
cament
a design
com de
valor s
ausênc
(capaci
está ins
toricam
minoriz
mo), do
que pe
ndo a
especia
história
sobre a
de pess
que a
raça, n
cientifi
(Disabi
ciência
estuda
lick, 20
toriogr
e com
tempo
livro é
conhec
da esce
no Bra
jetória
conqui
e dos
romper
capaci
a repr
campos
da Ed

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

A educação dos cegos em pauta na agenda pública brasileira

*seguindo os passos da intelectual cega
Dorina de Gouvêa Nowill (1954-1974)*

encontrografia

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

COORDENADORIA TÉCNICA

Gißele Pessin

DESIGN

Diagramação: Carolina Caldas

Design de capa: Carolina Caldas

Foto de capa: Fotografia de Dorina de Gouvêa Nowill (Centro de Memória Dorina Nowill)

REVISÃO

Leticia Barreto

AUDIODESCRIÇÃO E ACESSIBILIDADE

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Cardoso, Fernanda Luisa de Miranda
A educação dos cegos em pauta na agenda pública brasileira : seguindo os passos da intelectual cega Dorina de Gouvêa Nowill (1954-1974) / Fernanda Luisa de Miranda Cardoso. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2024.

Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-065-8

1. Educação inclusiva 2. Educação - História 3. Nowill, Dorina de Gouvêa, 1919-2010 - Crítica e interpretação 4. Nowill, Dorina de Gouvêa, 1919-2010 - Educação - Influências 5. Pessoas com deficiência - Acessibilidade 6. Pessoas com deficiência visual - Educação I. Título.

24-209973

CDD-371.911

Índices para catálogo sistemático:

1. Pessoas com deficiência visual : Educação 371.911

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-065-8

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dra. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

*Dedico este livro às brasileiras e aos
brasileiros com deficiência visual.*

Agradecimentos

Certamente, para chegar à publicação desta obra, que traz os resultados da minha pesquisa de doutorado, houve o trabalho e a dedicação de muitas mãos — cada uma a seu tempo e a seu modo.

Em um livro que abordo trajetórias, torna-se inevitável olhar para a minha própria e ver o quanto devo à minha família pelo meu percurso escolar e acadêmico, em especial à minha mãe (*in memoriam*), ao meu pai e à minha irmã.

Importa destacar aqui que todo esse trabalho intelectual é resultado também do trabalho braçal da minha avó materna, catadora de carvão; do meu avô materno, “peão” de uma siderúrgica; da minha avó paterna, empregada doméstica, e do meu avô paterno, alfaiate, que não mediram esforços para que, de suas privações, as gerações seguintes tivessem acesso à educação que eles não tiveram. Como agradecer?

À querida Prof.^a Dr.^a Silvia Alicia Martínez, agradeço a valiosa orientação acadêmica a mim dedicada, desde a iniciação científica, sobretudo, no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/Uenf), com quem compartilho os resultados apresentados neste livro. ¡*Muchas gracias!*

Ao Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães, com quem tenho somado aprendizados nas lutas e na jornada compartilhada, minha sincera gratidão

pelo convite para divulgar no formato de livro o conhecimento produzido no meio acadêmico, tornando-o acessível a mais pessoas.

Agradeço também à Editora Encontrografia e aos seus profissionais, tanto pelo trabalho dedicado de revisão do texto quanto pelo primoroso trabalho de diagramação, contribuindo assim para a concretização desta obra.

Por fim, ao Centro de Memória Dorina Nowill (SP), agradeço pela preservação e disponibilização para consulta de documentos sobre a trajetória de Dorina de Gouvêa Nowill, que trazem contribuições importantes para a construção e compreensão da história da educação e da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil.

Sumário

Lista de siglas	15
Prefácio	17
Apresentação	19
Introdução	22
Itinerários de formação da autora	25
Balanço da produção científica: síntese dos resultados	28
Organização do livro	36
Capítulo 1: Fundamentos teórico-metodológicos	39
1.1 Perspectivas interpretativas	40
1.1.1 Estratégia metodológica	50
1.2 Fontes históricas de pesquisa e acervos	56
Capítulo 2: Dorina de Gouvêa Nowill: itinerários educacional e profissional	61
2.1 Do Brasil aos Estados Unidos: uma viagem pedagógica em busca do “melhoramento do nível cultural” do cego	64
2.2 O primeiro Curso de Especialização de Professores para o Ensino de Cegos do Brasil	80
2.3 A criação e as ações da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB)	83
2.4. A implantação do ensino integrado e das Classes Braille em São Paulo	95

2.5 O engajamento em cargos, políticas e serviços públicos	101
2.6 Circulação de pessoas e difusão do conhecimento	105
2.6.1 Do Teachers College da Universidade de Columbia à American Foundation for the Blind.	106
2.6.2 Organização e participação em congressos acadêmicos e eventos institucionais	110
2.6.3 O movimento associativo e representativo nacional e internacional dos cegos	116
2.7 Reconhecimento social: prêmios e homenagens	118

**Capítulo 3: A formação de uma agenda global para a
educação especial e para a educação dos cegos. 122**

3.1 Um projeto internacional para a educação: do Bureau Internacional de Educação (BIE) à UNESCO-BIE.	125
3.1.1 Panorama do Ensino Especial nas Conferências Internacionais de Instrução Pública do BIE	131
3.2 Introdução ao “mundo” dos cegos.	144
3.2.1 O Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (WCWB) como espaço de articulação de influência.	155
3.2.2 O Conselho Internacional de Educadores de Cegos: um comitê permanente consultivo de Educação do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos.	178

**Capítulo 4: A consolidação da educação dos cegos na
agenda pública nacional: o MEC e a formação de uma
rede de apoio 185**

4.1 Contexto político, social e educacional no Brasil entre os anos de 1950 e 1970	186
4.2 A Campanha Nacional de Educação dos Cegos - CNEC/MEC (1958-1973).	203

4.2.1 A perspectiva da integração escolar – o pioneirismo do ensino integrado em âmbito nacional 222

4.2.2 A extinção da CNEC/MEC 228

Capítulo 5: Estratégias para a permanência da educação dos cegos na agenda pública nacional: a circulação do conhecimento.....231

5.1 Do “desespero de ter livros” ao direito à cultura, à informação, à leitura e à educação das pessoas com deficiência visual..... 232

5.1.1 A unificação do sistema e de abreviaturas braille 233

5.1.2 Produção, transcrição e tradução para o braille de livros e revistas..... 245

5.2 Os eventos de divulgação e formação: circulação do conhecimento e expansão da rede de apoio..... 265

5.2.1 O Simpósio de Educação Especial e sua repercussão – Brasília/DF, 1963 266

5.2.2 I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais. São Paulo/SP, 1964 273

5.2.3 A V Assembleia e o Congresso do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos no Brasil (WCWB) – São Paulo/SP, 1974 282

Considerações finais289

Fontes históricas296

Referências305

Anexo 1 – Relatório do grupo de trabalho designado pela Portaria do MEC n.º 590/1964.322

Sobre a autora326

Lista de siglas

- ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BIE Bureau Internacional de Educação
- CADEME Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
- CENESP Centro Nacional de Educação Especial
- WCWB World Council for the Welfare of the Blind
- CNEC Campanha Nacional de Educação dos Cegos
- CNERDV Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
- CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EUA Estados Unidos da América
- FLCB Fundação para o Livro do Cego no Brasil
- IBC Instituto Benjamin Constant
- INEP Instituto Nacional de Pedagogia (1937-1938).
- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-1972)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1972-2001)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2001-atual).
- INES Instituto Nacional de Educação do Surdo
- ISCHE International Standing Conference for the History of Education

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério da Educação e Cultura

OIT Organização Internacional do Trabalho

OMS Organização Mundial da Saúde

ONU Organização das Nações Unidas

PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPGPS Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UENF Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UFMS Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESCO-BIE Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Bureau Internacional de Educação

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UNICEF Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (1946-1953)

Fundo das Nações Unidas para a Infância (1953-atual)

UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFRR Universidade Federal de Roraima

Prefácio

Convidado a prefaciá-la presente obra, tive a honra de revisitar a robusta e inédita pesquisa de Fernanda Luísa de Miranda Cardoso, oportunidade em que experienciei uma singular aproximação com a trajetória da pioneira Dorina de Gouvêa Nowill, seu legado e feitos transformadores para a educação dos cegos no Brasil e no mundo.

Compartilho com as leitoras e leitores minha surpresa e encantamento com a riqueza de documentos e achados históricos revelados na presente obra, mérito da curiosidade investigativa e cuidadosa da dedicada pesquisadora Fernanda Cardoso, que afirma ter seguido os passos da intelectual cega Dorina Nowill. Acredito ter sido bem mais que acompanhar os passos ousados e revolucionários de nossa pioneira. Considero tratar-se de um encontro extraordinário entre duas mulheres de gerações diferentes que têm em comum a luta incondicional em favor da dignidade humana e do direito à educação das pessoas cegas.

Esclareço que, para testemunharem o mencionado encontro, as leitoras e leitores devem compor conosco a comunhão na luta. É nesse movimento de inquietação coletiva que veremos nas páginas deste livro a consolidação da educação das pessoas cegas no Brasil e transveremos a gestação da educação democrática, emancipatória e anticapacitista.

Na minha visão de pesquisador e pessoa com deficiência (cego), atesto publicamente a elevada importância da presente obra para a compreensão e valorização da história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. Aproveito para atribuir maior destaque à maneira ética, estética e trans-

gressora com que Fernanda Cardoso conduziu sua investigação e escrita, não ofuscando o protagonismo e a participação de Dorina Nowill, mulher cega e intelectual.

Recomendo o presente livro como leitura indispensável para todas as pessoas que lutam, trabalham e pesquisam na defesa da educação das pessoas com deficiência. Ressalto que a transformação que queremos para as escolas e universidades depende da intensidade de nossa comunhão na luta diária, alicerçada nos direitos humanos, na justiça social e no anticapacitismo.

Agradeço e felicito a querida companheira de muitas lutas Fernanda Cardoso, por compartilhar conosco sua belíssima obra, fruto de incansáveis investigações e estudos. Externo ainda minha imensa gratidão à autora por ter descortinado, de forma íntima e delicada, a trajetória pioneira e revolucionária da sempre nossa Dorina de Gouvêa Nowill.

Desejo a todas as pessoas uma excelente e transgressora leitura.

Seguimos na luta,
Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães¹

1. (Início da nota de rodapé). O professor Dr. Décio Nascimento Guimarães é pessoa com deficiência visual (cego), doutor e mestre em Cognição e Linguagem (UENF), professor do Instituto Federal Fluminense (IFF), docente permanente dos Programas de Pós-Graduação MPET/IFF e PGCL/UENF, diretor de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva junto ao Ministério da Educação (2023/2024) e conselheiro Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2023/2024).

(Fim da nota de rodapé).

Apresentação

A obra de Fernanda Luísa de Miranda Cardoso, *A educação dos cegos em pauta na agenda pública brasileira: seguindo os passos da intelectual cega Dorina de Gouvêa Nowill (1954-1974)*, é um convite a nos adentrarmos na trajetória de uma mulher educada na cidade de São Paulo nos anos finais da década de 1930 e início dos anos 1940 que, amparada pela sua posição social, mas, sobretudo, marcada por grande determinação, rompeu as barreiras que seu tempo lhe impunha como mulher e, principalmente, como mulher cega, sem ninguém conseguir mais detê-la.

Dorina não só desafiou a legislação educacional brasileira da época e as práticas pedagógicas estabelecidas como mais adequadas para a educação das pessoas com deficiência, mas também adentrou em um espaço internacional que a fez circular e participar com grande protagonismo nos centros educacionais mais vanguardistas dos Estados Unidos e da Europa, simultaneamente a uma atuação de destaque na produção da agenda política brasileira da educação dos cegos.

Engana-se o leitor que espera encontrar uma obra que se debruce exclusivamente sobre a trajetória de Dorina Nowill. Dorina provocou a Fernanda e Fernanda nos provoca a nos adentrarmos em vários mundos simultaneamente, entre os anos de 1954 e 1975: na história da educação e da escolarização das pessoas com deficiência; na história das políticas da educação especial brasileira na segunda metade do século passado; nos espaços e instituições produtoras de práticas e políticas da educação dos cegos no cená-

rio transnacional, no período de delineamento de uma agenda global para a educação dos cegos...

Mas quem é a autora que usa primorosamente os “jogos de escalas” para desvendar esses mundos entrelaçados e bastante negligenciados pelos campos de pesquisa acima mencionados?

Fernanda Cardoso é uma pesquisadora com um olhar para a história da educação desde uma perspectiva interdisciplinar, convocada por e fazendo jus às premissas colocadas pelo programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf).

Curiosa e atenta para buscar fontes variadas, e com intuições assertivas, ela adentrou mundos inimagináveis nos primeiros delineamentos da pesquisa. Sim, tive o privilégio de acompanhar a trajetória educacional da que hoje posso afirmar ser uma pesquisadora madura, apesar da sua curta idade. Apostando nas suas primeiras inquietações ainda como aluna de iniciação científica, também me instigou como “pesquisadora sênior” para embrenhar-mo-nos juntas num mundo bem pouco explorado, como é o da história e das políticas da Educação Especial. Dessa forma, depois caminhamos no que foi sua dissertação de mestrado e, agora, na obra que está na frente do leitor, fruto da sua tese de doutorado.

Impactada no segundo ano de doutorado pela pandemia de Covid-19 que assolou o planeta e nos isolou, Fernanda não parou. Incansável nas suas buscas em bases de dados dos mais variados tipos, ela não só vasculhou quase exaustivamente periódicos acadêmicos, livros, teses e dissertações para poder estabelecer suas premissas de pesquisa, mas foi além. Sem preguiça intelectual, fez uma rica busca em diversas fontes documentais no cenário nacional e internacional, como na imprensa da época; na produção acadêmica e em anais de congressos publicados por aqueles anos; em toda a documentação (correspondência, relatórios oficiais, inventários, imagens) disponibilizada em arquivos, como a encontrada no Arquivo Helen Keller; a relativa ao Bureau Internacional de Educação disponibilizada no acervo digital da Unesco; em documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e no arquivo do Centro de Memória Dorina Nowill, instituição que a Fernanda conseguiu visitar pessoalmente uma única vez antes de desatada a pandemia. Além disso, não posso omitir a minuciosa busca na legislação brasileira da época.

Todo esse material foi primorosamente organizado para possibilitar a inteligibilidade das especificidades das políticas educacionais para as pessoas cegas no período em análise, provocando novas reflexões e descortinando diversos aspectos, no contexto nacional e internacional, como a relação público e privado; a forte influência dos organismos internacionais sobre a educação das pessoas cegas no Brasil e na América Latina; e as novidades pedagógicas em circulação naquele contexto, trazidas ao Brasil e desenvolvidas privilegiada, mas não exclusivamente, pela ação da Dorina Nowill, “intelectual produtora e mediadora”.

Dorina, incansável na sua luta por romper os padrões de uma época e para colocar em cena as múltiplas possibilidades educacionais a esse público marginalizado pela/na escola, lutou por vários meios para produzir audiolivros e publicações em braille e subministrar materiais indispensáveis para a aprendizagem desse público, como lupas, regletes, máquinas de escrever em braille e uma variedade de outros materiais.

Nesses e em outros muitos sentidos, o trabalho de Fernanda Cardoso, que ora tenho a oportunidade de apresentar, torna-se leitura obrigatória, tanto para os historiadores da educação como para os pesquisadores do campo da educação especial e do campo das políticas educacionais. Mais além, como educadores, temos muito a aprender com as lutas travadas naquele momento histórico, que lançam luz e nos provocam sobre as múltiplas batalhas que ainda temos que disputar para podermos construir essa educação que tanto prezamos: livre de capacitismo e de vários outros “ismos”, que acolhe e abraça cada pessoa com suas diversidades, permitindo o pleno exercício da cidadania.

Silvia Alicia Martínez²

2. (Início da nota de rodapé). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Doutora e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio (2000; 1993). Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade de Lisboa. Graduada em Ciências da Educação (Mar del Plata, 1986). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, profissão docente, cultura material escolar, juventude e memória. Atua na linha Educação, Cultura, Política e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF (mestrado e doutorado acadêmico). É líder do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e Região. É membro fundadora da diretoria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Interdisciplinares em Sociais e Humanidades (ANINTER-SH) e coordenadora de GT do Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (CONINTER). (Fim da nota de rodapé).

Introdução

A partir de uma perspectiva transnacional, este livro se propõe a delinear, compreender e problematizar o processo em que a educação dos cegos entra na pauta da agenda pública brasileira, por meio dos passos de Dorina de Gouvêa Nowill, uma mulher cega, professora, latino-americana, reconhecida aqui como uma intelectual criadora e mediadora, com ênfase no período entre 1954 e 1974.

Em sentido mais específico, os objetivos se concentram em: 1- identificar e traçar um panorama das primeiras iniciativas de uma agenda global voltada para a educação dos cegos promovida, sobretudo, pelo Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, incluindo ações e parcerias com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização das Nações Unidas (ONU); 2- delinear as conexões entre Dorina Nowill, as pessoas e as instituições vinculadas à rede de apoio transnacional comprometida com essa agenda; 3- analisar a relação público-privado estabelecida entre essa rede e a Campanha Nacional de Educação dos Cegos do Ministério da Educação e Cultura (CNEC/MEC); e 4- traçar e compreender as principais estratégias utilizadas por essa rede para consolidar e manter a educação dos cegos na agenda pública brasileira.

É importante frisar que a deficiência tem sido historicamente utilizada para justificar a exclusão e a desigualdade social em relação às pessoas com deficiência. Isso se deve, em parte, ao valor social atribuído à deficiência como uma ausência e uma falta de capacidade da pessoa (capacitismo), e não do meio social no qual ela está inserida.

De acordo com Dias (2013, p. 5), “o capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a própria vida”. Segundo Campbell, capacitismo (*ableism*) define-se como

[...] uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano (Campbell, 2001, p. 44 *apud* Dias, 2013, p. 5).

Nesse sentido, “o capacitismo está para o segmento da pessoa com deficiência, o que o racismo significa para os afrodescendentes ou o machismo para as mulheres: vincula-se com a fabricação de poder” (Dias, 2013, p. 5). Essa perspectiva discriminatória tem moldado e estabelecido comportamentos e práticas sociais, que se tornaram marcadores de hierarquia nas relações sociais e nas relações de poder nos diversos espaços.

A falta de capacidade é historicamente atribuída, ainda, a outros grupos minorizados, a exemplo das mulheres (machismo), dos negros (racismo) e dos indígenas. Por que pesquisadores e demais profissionais que não atuam ou não pesquisam sobre educação especial deveriam ter conhecimento sobre a história da deficiência e, especificamente, sobre a história da educação e da escolarização de pessoas com deficiência? Importa acentuar que a deficiência perpassa classe, gênero, raça, nacionalidades e gerações. Os campos científicos dos Estudos sobre a Deficiência (*Disability Studies*)³ e da História da Deficiência (*Disability History*)⁴ têm se dedicado a estudar essas relações (Baynton, 2006; Kudlick, 2003).

3. (Início da nota de rodapé). Os Estudos sobre Deficiência surgiram nos contextos dos Estados Unidos da América, da Inglaterra e dos países nórdicos (anos 1970 e 1980) por influência e como defesa do movimento pelos direitos civis e por vida independente das pessoas com deficiência, expondo as barreiras sociais que promovem a discriminação e a exclusão das pessoas com deficiência (Meziani; Benoit, 2015; Mello; Nuernberg; Block, 2014). (Fim da nota de rodapé).

4. (Início da nota de rodapé). Influenciados pela perspectiva do campo dos Estudos sobre Deficiência, alguns historiadores, inicialmente dos Estados Unidos e da Europa Ocidental, dedicaram-se ao campo de pesquisa mais específico da História da Deficiência (*Disability History*) (Kudlick, 2003). (Fim da nota de rodapé).

Na conjuntura brasileira, sobretudo no âmbito da educação, essa perspectiva da incapacidade também vem sendo reproduzida ao longo dos anos. Estudos científicos (Jannuzzi, 2012; Lopes; Faria Filho; Veiga, 2020) têm evidenciado que, durante a trajetória da educação escolar no Brasil, da Colônia à República, a educação foi negada a mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiência, ou foi oferecida de forma restrita, com currículo reduzido ou diferenciado, com disciplinas específicas para esses públicos. Ou ainda, a educação foi oferecida de forma segregada sob a alegação de falta de capacidade dessas pessoas, inclusive sob o argumento de incapacidade comportamental e intelectual, verdadeiros “mecanismos de exclusão do saber” (Villela, 2020, p. 106).

No mesmo sentido, a essas pessoas foram sendo negados direitos civis, políticos, sociais e até humanos, como o direito de votar, de participar de concursos públicos e de assumir cargos públicos, de se profissionalizar, de acessar bens culturais, além do direito à educação. Barreiras atitudinais, nas comunicações, arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, nas tecnologias têm, ao longo dos anos, impedido as pessoas com deficiência de terem participação plena na sociedade e de usufruírem dos seus direitos assegurados pela Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 1969), pela Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Políticas públicas de educação podem minimizar ou reforçar essa perspectiva discriminatória e dificultar ou assegurar o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, a depender dos princípios e diretrizes orientadores.

Especificamente no âmbito científico, também é notório que a história da educação e da escolarização de pessoas com deficiência, bem como a história da formação das políticas de educação para esse público, foram tradicionalmente marginalizadas pelos campos científicos da História da Educação e da Educação Especial, sendo identificado um maior interesse pelo tema a partir de 2015 (Cardoso; Martínez, 2022).

Considerando o papel da historiografia na mediação dos problemas sociais e como meio de intervenção na história do tempo presente diante dos seus desafios, este livro é um convite ao leitor para ampliar o seu conhecimento sobre a trajetória da educação e da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil; valorizar a construção de uma trajetória imperfeita considerando as lutas, as conquistas e as derrotas, dentro da perspectiva e

dos anseios de cada época; (re)pensar e romper com práticas sociais e profissionais capacitistas; e, por fim, compreender o lugar e a representação dessa história dentro dos campos científicos da História da Educação, da Educação Especial e da Política Educacional.⁵

De forma introdutória, apresento, nos subtítulos seguintes, o meu itinerário de formação, o breve resultado do balanço da produção científica e a organização do livro.

Itinerários de formação da autora

A formação acadêmica e científica trilhada por mim no âmbito da História da Educação com ênfase na Educação Especial, sobretudo para os cegos, iniciou-se no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), na Iniciação Científica, em 2015, no desenvolvimento de uma pesquisa de caráter exploratório sobre uma instituição especializada no atendimento dos cegos em Campos/RJ, o Educandário para Cegos São José Operário, fundado na década de 1960.

O conhecimento preliminar a respeito dessa instituição, adquirido também pelos primeiros contatos com os documentos históricos institucionais, instigou-me a compreender a trajetória e as motivações para a construção e a implantação de um educandário para cegos no interior do estado do Rio de Janeiro; os princípios direcionadores evidenciados no seu regimento interno, nos discursos e em suas práticas; o perfil socioeconômico dos atores sociais envolvidos na diretoria, a fonte e a aplicação dos recursos financeiros; e a motivação da escolha do público-alvo. Os resultados dessa etapa foram registrados na monografia, no relatório final da Iniciação Científica, ambos em 2016; e no artigo *O Serviço de Assistência São José Operário: da assistência social à educação para cegos (1956-1963)*, publicado na Revista Educação em Questão (Cardoso; Martínez, 2019a).

5. (Início da nota de rodapé). No que se refere à constituição do campo científico da História da Educação, cf. Gondra et al. (2014). Sobre a constituição do campo científico da Educação Especial, cf. Bueno e Souza (2018) e Casagrande e Mainardes (2021). Com relação à constituição do campo científico da Política Educacional, cf. Stremel e Mainardes (2019). (Fim da nota de rodapé).

Somou-se também a esse período a participação no Programa de Extensão da UENF nos projetos *Memória na escola: difundir a cultura e afirmar a identidade escolar* (2015) e *Memória e patrimônio escolar: preservação, sensibilização e formação dos agentes escolares de duas escolas públicas campistas* (2016), que me proporcionaram a vivência, a organização e os desafios de um arquivo escolar, seu acervo e o contato com documentos históricos, inclusive centenários, de duas escolas públicas de Campos/RJ. Parte dessa experiência foi registrada no artigo *Memória e Patrimônio Escolar na cidade de Campos (RJ): Trajetória, avanços e perspectivas de uma experiência de Extensão Universitária*, na Revista Extensão UENF (Martínez; Cardoso; Silva, 2016).

A 2ª etapa da investigação foi desenvolvida no mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF (2016-2018),⁶ no âmbito do Projeto Universal CNPq (2016-2020) intitulado *Em terras de usinas e canaviais: Educandário São José Operário - Uma Instituição para deficientes visuais (1956---)*, coordenado pela prof.^a Silvia Alicia Martínez.

A pesquisa, sob a perspectiva analítica da História das Instituições Educativas (Magalhães, 1998), por meio de análise exploratória e original, possibilitou a identificação de indícios de redes de sociabilidade e de apoio ligadas à formação da Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC) (1958-1973) — primeira política de educação para os cegos em âmbito nacional no modelo campanhista,⁷ que financiou parte da construção do referido educandário. Além disso, a pesquisa abordou a organização e as características do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (1973-1986), ambos vinculados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Acrescenta-se que, nessa etapa, houve o reconhecimento de pessoas estratégicas para essas redes de apoio, como Dorina de Gouvêa Nowill; a análise da gestão imbricada entre o público e o privado; a constatação de uma circulação internacional do conhecimento, percebida, principalmente, a partir da participação de representantes do Educandário de Cegos de Campos/RJ na V Assembleia Geral do Conselho Mundial para o Bem-Estar do Cego, realizada

6. (Início da nota de rodapé). Durante o mestrado, fui bolsista pela UENF/FAPERJ. (Fim da nota de rodapé).

7. (Início da nota de rodapé). Esse modelo de política será explicado no capítulo 4. (Fim da nota de rodapé).

em São Paulo, em 1974, e o início da formação de uma agenda transnacional para a educação especial, em particular para a educação dos cegos.

Os resultados da pesquisa desenvolvida durante o mestrado foram registrados na dissertação sob o título *O Educandário para Cegos São José Operário: cultura escolar e políticas educacionais (décadas 1960 e 1970)* (Cardoso, 2018); nos artigos *Educação dos cegos fluminenses: Campos em conexão com Niterói (1950-1970)*, publicado na Revista Contemporânea de Educação no dossiê temático *Por uma História da Educação Fluminense* (Cardoso; Martínez, 2019c); em *A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970*, publicada na Revista Brasileira de História da Educação (Cardoso; Martínez, 2019b); e no capítulo de livro *O Centro Nacional de Educação Especial: os convênios e a estratégia da ditadura civil-militar de uma suposta “participação da comunidade” (1973-1986)* (Cardoso; Martínez, 2023), publicado pela editora Encontrografia em parceria com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Diversas vivências acadêmicas contribuíram para a produção do conhecimento, os diálogos e as parcerias. Destaco o envolvimento com o Grupo de Pesquisa CNPq *Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: Instituições, Personagens e Práticas*, uma iniciativa interuniversitária e nacional, que se propôs a mapear personagens, iniciativas, instituições e práticas da educação especial estabelecidas em diferentes regiões do Brasil.⁸

Os “indícios” (Ginzburg, 1989) apresentados na dissertação deram ensejo aos seguintes questionamentos: quais pessoas integravam as redes de sociabilidade e de apoio da Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC/MEC)? Como essas pessoas se conectavam e como se estruturavam, considerando a relação público-privado em um contexto anterior às políticas neoliberais? Quais conhecimentos circulavam nessas redes e como eram difundidos?

8. (Início da nota de rodapé). Participaram do projeto a Prof.^a Dr.^a Adriana Araújo Pereira Borges (UFMG), Coordenadora Geral, a Prof.^a Dr.^a Celi Corrêa Neres (UEMS); o Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa (UFRRJ); a Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch (UFRRJ); a Prof.^a Dr.^a Maria Edith Romano Siems-Marcondes (UFRR); a Prof.^a Dr.^a Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS); a Prof.^a Dr.^a Nesdete Mesquita Corrêa (UFMS); a Prof.^a Dr.^a Regina Helena de Freitas Campos (UFMG); e a Prof.^a Dr.^a Silvia Alicia Martínez (UENF), pela qual me vinculei ao projeto. (Fim da nota de rodapé).

Certamente, a trajetória mencionada e as questões levantadas contribuíram de forma significativa para a construção do projeto de tese e para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado, cujos resultados são apresentados neste livro.

Balanco da produção científica: síntese dos resultados

Os resultados e as inquietações gerados pelas questões levantadas motivaram o interesse pelo aprofundamento da temática. Nota-se que diversos manuais e publicações dedicados à história da educação brasileira, desde leituras mais tradicionais às progressistas,⁹ omitem ou abordam de forma secundária a educação especial.

De forma pontual e significativa, destaca-se o livro *História Social da Infância no Brasil*, organizado por Marcos Cezar de Freitas (2016), com 1ª edição de 1997, que traz três capítulos sobre o tema: *A produção social da identidade do anormal*, de José Geraldo Silveira Bueno, *As políticas e os espaços para a criança excepcional*, de Gilberta Jannuzzi e *Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas*, de Marta Maria Chagas de Carvalho.

De modo geral, os registros pontuais identificados sobre a educação e a escolarização desse público giraram em torno da deficiência mental, do conceito de anormalidade, das concepções do higienismo, das inovações pedagógicas das décadas de 1920 e 1930, e da classificação de alunos por meio dos testes de inteligência,¹⁰ por influência dos princípios da escola nova e das ações de educadores e intelectuais como Antônio Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Manuel Bergström Lourenço Filho, Helena Antipoff, e do médico Ulisses Pernambuco.

9. (Início da nota de rodapé). A exemplo de Aranha (2020); Lopes, Faria Filho, Veiga (2020); Romanelli (1986); Saviani *et al.* (2014) e Stephanou e Bastos (2005). (Fim da nota de rodapé).

10. (Início da nota de rodapé). A exemplo do texto *O triunfo da razão psicotécnica: medida humana e equidade social* (Monarcha, 2011). (Fim da nota de rodapé).

Parte deste grupo foi contemplada na Coleção Educadores, em 2010, uma iniciativa do MEC em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dessa coleção, identifica-se o único volume vinculado diretamente à educação especial, o da educadora e psicóloga russa Helena Antipoff,¹¹ organizado por Regina Helena de Freitas Campos (Campos, 2010).

A revisão bibliográfica sobre a história da educação e da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil conduz à leitura obrigatória de trabalhos pioneiros do campo da educação especial, como a tese para habilitação de livre docência em História da Educação, *Educação de Excepcionais - Evolução histórica e desenvolvimento no Brasil*, do professor e geógrafo com baixa visão Edison Ribeiro Lemos,¹² defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) no início da década de 1980 (Lemos, 1981).

Além dessa tese, duas obras brasileiras clássicas, e as mais referenciadas, também trouxeram um importante contributo sobre a história da educação e da escolarização de pessoas com deficiência e sobre as políticas de educação especial brasileira - *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*, de Marcos Mazzotta (Mazzotta, 2011), com 1ª edição de 1995,¹³ e *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, de Gilberta Jannuzzi (Jannuzzi, 2012), com 1ª edição publicada em 2004, sendo que a autora já havia abordado sobre a *História do Deficiente Mental no Brasil: 1876-1935*, na sua tese de doutorado (Jannuzzi, 1985). Chama a atenção que Jannuzzi desenvolveu pesquisas e ministrou disciplinas com abordagem sobre história da educação especial no âmbito do Departamento de Filosofia e História da Educação na Faculdade de Educação da Uni-

11. (Início da nota de rodapé). Helena Antipoff foi uma psicóloga e educadora russa, que veio ao Brasil, em 1929, em pleno período de efervescência dos ideais da Escola Nova, a convite do governo de Minas Gerais, para ministrar aulas de Psicologia da Educação e de Psicologia Experimental na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. Fundou a Sociedade Pestalozzi, em 1932, e teve forte atuação na área da educação dos excepcionais (Campos, 2010). (Fim da nota de rodapé).

12. (Início da nota de rodapé). Lemos concluiu o primário no Instituto São Rafael em Belo Horizonte - MG, o secundário no Instituto Benjamin Constant, graduou-se em Geografia e História, e em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Guanabara - UEG (atual UERJ). Coursou mestrado em Educação, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Defendia a escola especializada para cegos nas primeiras séries do curso fundamental. (Fim da nota de rodapé).

13. (Início da nota de rodapé). O livro teve sua 6ª edição em 2017, com a 4ª reimpressão. (Fim da nota de rodapé).

versidade Estadual de Campinas (Unicamp), isto é, trouxe a produção do conhecimento sobre a educação especial para um departamento de História da Educação.

Dos anos 2010, destacam-se os relevantes artigos de abordagem histórica da educação especial — *A radicalização do debate sobre inclusão* (Mendes, 2006) e o *Breve histórico da educação especial no Brasil*, ambos de Enicéia Gonçalves Mendes (Mendes, 2010); e o *Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva*, de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Kassar, 2011).

Com a leitura atenta dos trabalhos mencionados, foi possível identificar que o estudo e o conhecimento sobre as Campanhas Nacionais de Educação para os excepcionais¹⁴ — a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957); a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (1958), que, posteriormente, passou a denominar-se Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC), em 1960; e a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME) (1960) — e suas respectivas ações, naqueles contextos, ainda eram muito limitados, sobretudo, em relação à CNEC/MEC. A CADEME é a mais comentada por Mazzotta e por Jannuzzi, o que, por hipótese, pode ser justificado pela relação mais estreita destes educadores com os estudos e/ou a prática profissional vinculada à educação dos chamados deficientes mentais.¹⁵

Lemos (1981) traz contribuições relevantes na sua tese no subtítulo *Criação de Campanhas de institucionalização da educação especial*. Seu foco está na criação, na definição dos membros das comissões e no processo de extinção das campanhas específicas para os excepcionais, sem adentrar em peculiaridades como as ações desenvolvidas e os convênios estabelecidos por cada uma. Sobre a CNEC/MEC, menciona que foi responsável por inúmeros “movimentos tiflológicos”,¹⁶ renovação de méto-

14. (Início da nota de rodapé). O termo excepcional foi difundido, no Brasil, por Helena Antipoff e, de acordo com ela, referia-se aos “mentalmente deficientes, as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requeressem consideração especial no lar, na escola e na sociedade” (MEC, 1974, p. 8). (Fim da nota de rodapé).

15. (Início da nota de rodapé). Conferir os Currículo Lattes de Mazzotta: <http://lattes.cnpq.br/8192357535076113> e de Jannuzzi: <http://lattes.cnpq.br/9002479300671370>. (Fim da nota de rodapé).

16. (Início da nota de rodapé). Tiflológico significa relativo aos cegos. (Fim da nota de rodapé).

dos e recursos técnicos e aprimoramento da simbologia braille, sem, contudo, descrevê-los.

Mazzotta (2011) menciona as Campanhas citadas, referenciando Lemos (1981) ao trazer, de forma sucinta, as respectivas Portarias de criação, os nomes dos dirigentes designados e as suas finalidades, além de identificar o encerramento de suas atividades em 1973, com a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). No trabalho de Jannuzzi (2012, p. 73), registrou-se que houve em “1963 o término das campanhas governamentais”; informação essa reiterada em outro trecho do livro: “embora as campanhas já tivessem recebido críticas, amortecido suas atividades, até serem extintas pelo governo federal em 1963, como mencionei, havia algumas organizações particulares que continuavam” (Jannuzzi, 2012, p. 77).

De fato, segundo Dorina de Gouvêa Nowill (Nowill, 1996), em 1960, o Ministro da Educação, Clóvis Salgado, “dissolveu” as campanhas. A Campanha Nacional do Surdo Brasileiro foi desativada e absorvida pelas próprias atividades do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), instituição a qual estava subordinada, tendo suas dotações orçamentárias suprimidas, conforme esclarece Lemos (1981). Porém, a Campanha Nacional de Educação dos Cegos foi reativada e reestruturada em 1960 e a Campanha Nacional de Educação dos Deficientes Mentais¹⁷ foi implantada em 1960, mas ativada em 1964. Ambas se mantiveram em funcionamento, sendo extintas pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o CENESP, “órgão central de direção superior com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (Brasil, 1973a). O livro de Jannuzzi (2012), desde a 1ª edição de 2004 até a sua 3ª edição, em 2012, priorizou outros enfoques e não abordou a retomada das referidas Campanhas, mantendo o término das Campanhas em 1963.¹⁸

Esse desencontro com as datas da extinção das Campanhas abriu uma lacuna de dez anos na historiografia da educação sobre o contexto das ações

17. (Início da nota de rodapé). Apesar de ter sido criada em 1960, de fato iniciou as suas atividades apenas em 1964 (Rafante, 2016). (Fim da nota de rodapé).

18. (Início da nota de rodapé). Uma hipótese é que pode ter sido um equívoco de edição das datas. (Fim da nota de rodapé).

e da política do governo federal para a educação dos chamados excepcionais, até a criação do CENESP, em 1973. Por um lado, importa reconhecer que a história da educação e da escolarização de pessoas com deficiência está sempre em movimento, em construção, e que novas descobertas, novas fontes de pesquisa e novas perspectivas analíticas continuam emergindo, produzindo novos conhecimentos, novas perguntas e novas respostas, o que não desvaloriza as produções científicas anteriores, tendo em vista que estas abriram caminhos e deixaram um legado para as pesquisas posteriores.¹⁹

Por outro lado, esse salto sobre as ações da iniciativa pública nesse período continua sendo reproduzido em diversos trabalhos acadêmicos, que desconhecem a ação do Estado por essas campanhas ou se limitam em alguns casos a mencionar apenas os respectivos decretos de criação, quando citam. É este contexto, pouco estudado, que interessa desenvolver neste livro.

Além disso, nota-se que os registros desses autores clássicos (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2011) priorizaram um enfoque em uma história da educação especial de abordagem mais ampla e homogênea. O contexto anterior à implantação do CENESP (1973) é caracterizado por uma educação fragmentada para os chamados excepcionais, ou seja, cada excepcionalidade tinha seus serviços, movimentos representativos e políticos separados, de modo geral.²⁰ Nesse sentido, quando se fala sobre a educação especial no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, deve-se perguntar: de qual delas? De qual público? Educação dos surdos, dos cegos, dos deficientes mentais?²¹

Para me certificar se as questões e as lacunas levantadas na dissertação estavam sendo estudadas pela comunidade científica nacional, realizei um balanço da produção de dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos. No levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram identificados 15 trabalhos, sem delimitar um

19. (Início da nota de rodapé). Cabe mencionar que, no artigo *Educação Especial como Política Pública: Um Projeto do Regime Militar?* (Kassar, Rebelo, Jannuzzi, 2019), do qual Gilberta Jannuzzi é coautora, é sinalizado que o MEC recomendou a extinção de tais Campanhas no início da década de 1970. (Fim da nota de rodapé).

20. (Início da nota de rodapé). Não significa que o CENESP conseguiu unificar esses grupos, embora tenha unificado os serviços para diversas deficiências em um mesmo órgão. Conferir a obra *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil* (Lanna Junior, 2010). (Fim da nota de rodapé).

21. (Início da nota de rodapé). Esses eram os grupos mais evidenciados. Mas, deve-se observar que também estavam vinculados a um atendimento especial na educação aqueles considerados com desvio de conduta e desajustados sociais (Bueno, 2004). (Fim da nota de rodapé).

recorte temporal da data inicial de publicação dos trabalhos, com data final atualizada até 2020.²² As dissertações de mestrado e as teses de doutorado identificadas, em sua maioria, priorizaram uma perspectiva microanalítica, centrada na história de instituições educativas e no recorte geográfico regional.

No entanto, tendo em vista que não foram localizadas teses e dissertações dedicadas ao estudo histórico da formação das políticas de educação especial para cegos, associado a suas redes de influência e apoio, realizei um balanço da produção mais abrangente voltado para trabalhos de abordagem histórica sobre a educação especial brasileira, de modo geral, para ter um panorama do que vinha sendo produzido, entre 2015 e 2020, e para verificar a incidência de trabalhos que se aproximam dessa abordagem, considerando que os artigos são submetidos nos periódicos à avaliação de pares, motivo pelo qual se espera um maior rigor científico. Dos 82 artigos identificados, apenas 6 abordaram especificamente sobre educação de cegos (Cardoso, Martínez, 2022).

Embora os resultados deste balanço da produção não possam ser vistos como conclusões generalizadas e estáticas, pelo fato de não ter sido realizado um levantamento em todos os tipos de publicações sobre o tema; e pela própria incompletude e provisoriedade deste tipo de pesquisa, a análise em dissertações, teses e em periódicos científicos permitiu visualizar o desenvolvimento da pesquisa sobre o tema no Brasil, além de provocar algumas considerações e questionamentos.

O levantamento sinalizou que apenas alguns trabalhos descreveram em um breve relato a trajetória de Dorina de Gouvêa Nowill, e abordaram de forma superficial, ou apenas citaram, o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, a Campanha Nacional de Educação dos Cegos e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, sem se debruçarem nas temáticas. Além disso, todas as dissertações, teses e artigos científicos identificados, de abordagem histórica sobre a educação dos cegos, têm enfoque no Brasil, seja em perspectiva regional ou nacional, sem uma análise transnacional da construção da educação nacional dos cegos. Outros resultados desse balanço de produção, os aspectos metodológicos, bem como a listagem dos 82 artigos identificados, foram publicados no artigo *História e historiografia da*

22. (Início da nota de rodapé). Os termos de busca utilizados foram “história da educação” ou “educação” combinados com “cegos”. (Fim da nota de rodapé).

Educação Especial brasileira: um balanço da produção em artigos científicos (2015-2020), na Revista História da Educação (Cardoso; Martínez, 2022).

Os campos científicos brasileiros da História da Educação e da Educação Especial, tradicionalmente, não desenvolveram estudos dedicados à Campanha Nacional de Educação dos Cegos,²³ o que gerou interpretações restritivas, no sentido de que a CNEC/MEC não teria sido uma política pública²⁴ e/ou de que não teria desenvolvido ações contributivas para a educação brasileira, considerando o contexto da sua vigência (o que não exclui uma análise crítica da política). Tendo em vista esta lacuna, Cardoso e Martínez (2019b)²⁵ realizaram um estudo exploratório sobre os objetivos, as linhas de ação e alguns convênios estabelecidos por essa Campanha, contudo sem aprofundar a análise da sua rede de apoio e sociabilidade e dos materiais produzidos, como relatórios e anais de eventos. Na perspectiva de Lemos:

A Ação da Campanha foi responsável, nos anos 60 e início dos anos 70, por inúmeros movimentos tiflológicos, congressos, seminários, simpósios que muito contribuíram para a melhoria do atendimento educacional aos deficientes da visão, não só nos aspectos relacionados à renovação de métodos e processos utilizados, como também, na preocupação do aprimoramento de recursos técnicos e na utilização da simbologia Braille de forma mais racional e eficiente (Lemos, 1981, p. 68).

O balanço da produção em periódicos científicos, todavia, apontou para contribuições significativas sobre a história da educação e da escolarização de pessoas com deficiência, em trabalhos dos últimos 5 anos, centrados em políticas, e ações públicas e privadas, para os chamados excepcionais durante as décadas de 1960 e 1970 (Bezerra, 2020; Rafante, 2016; Rafante; Da Silva; Caiado, 2019). Os pesquisadores abordaram a vinculação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) a uma

23. (Início da nota de rodapé). A tese de Livre docência de Lemos (1981) é o único trabalho identificado que apresentou a CNEC de forma mais específica, porém não detalhou sobre suas ações e convênios. (Fim da nota de rodapé).

24. (Início da nota de rodapé). As campanhas se configuraram como um modelo de políticas sociais emergenciais que será abordado no capítulo 4. (Fim da nota de rodapé).

25. (Início da nota de rodapé). A falta de bibliografia sobre o tema e a limitação de acesso a documentos sobre a CNEC levaram as autoras a priorizarem um levantamento sobre o tema na imprensa jornalística. (Fim da nota de rodapé).

rede de apoio nacional, principalmente, ligada a representantes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e da Sociedade Pestalozzi.

Destaco, ainda, que Rafante (2011) registrou a influência e a conexão bilateral estadunidense na elaboração do Projeto Prioritário nº 35²⁶ para a educação especial, referente ao I Plano Setorial de Educação e Cultura do MEC. A comissão designada para esse Projeto teve a colaboração de técnicos brasileiros, da *United States Agency for International* (USAID) e da ONU, com atividades desenvolvidas entre 1º de julho de 1972 a 28 de fevereiro de 1973, visando à organização de um órgão central dedicado à educação especial, o que foi concretizado com a implantação do CENESP.

No entanto, os estudos científicos não têm priorizado a análise e a problematização da estruturação e da consolidação das políticas de educação especial que protagonizaram o processo brasileiro²⁷ anteriores à década de 1990, principalmente os anteriores à década de 1970 e à implantação do CENESP, dentro de uma perspectiva transnacional, sobretudo, em relação à educação do cegos, compreendendo suas conexões e redes de sociabilidade e de apoio globais, que trazem significativa contribuição para a compreensão dos avanços para determinada época, bem como da estrutura atual das políticas de educação especial e das constantes propostas de políticas, projetos de lei e pareceres que resultam em retrocessos.

A pesquisa sobre a história da educação e da escolarização de pessoas com deficiência ainda é emergente e sem prestígio no espaço acadêmico-científico nacional, diferentemente do que tem ocorrido fora do país, em que há campos consolidados dos já mencionados Estudos sobre Deficiência (*Disability Studies*) e História da Deficiência (*Disability History*).

Bourdieu (1983) afirma que o “Campo Científico” é lugar de luta política pela dominação científica em relação aos aspectos da capacidade técnica e do poder social; havendo hierarquia social dos campos e dos objetos cientí-

26. (Início da nota de rodapé). Para a execução e alcance dos objetivos do I Plano Setorial de Educação e Cultura, para o triênio 1972/1974, foram elaborados, inicialmente, 33 projetos prioritários, e, posteriormente, foram incorporados mais 03, sendo um deles o Projeto Prioritário nº 35, que tratava especificamente sobre a Educação Especial (Cardoso, 2018). (Fim da nota de rodapé).

27. (Início da nota de rodapé). Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957); Campanha Nacional de Educação e Recuperação dos Deficitários Visuais (1958); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960) e o Centro Nacional de Educação Especial (1973). (Fim da nota de rodapé).

ficos. As fronteiras da pesquisa sobre a história da educação e da escolarização de pessoas com deficiência são extensas e diluídas, sobretudo no Brasil. Por um lado, por não apresentarem uma trajetória de tradição na historiografia nacional, e por outro lado, por não terem encontrado um espaço consolidado no campo da Educação Especial²⁸ ou enquanto campo de pesquisa interdisciplinar como no caso dos Estudos sobre Deficiência, menos ainda no campo da Política Educacional, embora seja um tema fundamental, no qual a comunidade científica ainda não se debruçou.

Nota-se que, se por um lado há uma lacuna sobre esse (re)conhecimento na historiografia nacional, por outro lado, identificou-se um significativo registro de 82 artigos sobre o tema,²⁹ pulverizados em revistas científicas da área da educação ou interdisciplinares. Ainda que haja novos pesquisadores dedicados à temática com contribuições relevantes, importa a ampliação de novos conhecimentos (novos temas e novas perspectivas analíticas do já discutido), uma abordagem histórica mais interpretativa e menos descritiva, e um aprofundamento metodológico, para enriquecer sua qualidade, fortalecer seu sentido e firmar uma identidade enquanto um campo de pesquisa em construção.

Organização do livro

O livro foi desenvolvido de forma que os resultados da pesquisa são trazidos desde os capítulos iniciais. No capítulo 1, são descritos os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa compreendendo as suas perspectivas interpretativas e categorias; as estratégias metodológicas; as fontes históricas e os acervos físicos e digitais nacionais e internacionais consultados pela pesquisadora.

28. (Início da nota de rodapé). Sobre o campo da Educação Especial, Kassar (2017, p. 20) aponta outro desdobramento: “embora o nome do campo tratado neste texto seja “educação especial”, esta área necessariamente não esteve sempre ligada à educação, mas muitas vezes à reabilitação e à psicologia, ou seja, ao campo da saúde”. (Fim da nota de rodapé).

29. (Início da nota de rodapé). Embora de forma ocasional, observaram-se alguns casos de revisões bibliográficas, geralmente recortes do breve histórico de dissertações e teses, sem consideração e análise do novo conhecimento que vem sendo produzido sobre o tema, o que abre espaço para anacronismos e uma contínua reprodução de uma mesma bibliografia, sem avançar para novas temáticas ou novas análises do já discutido. (Fim da nota de rodapé).

Uma vez apontado pelo balanço da produção em dissertações de mestrado, teses de doutorado e periódicos científicos a evidência do esquecimento e do silenciamento sobre Dorina de Gouvêa Nowill e um desconhecimento sobre a formação das ações e políticas para a educação dos cegos no Brasil; no capítulo 2, a pesquisadora ajusta o foco da análise em Dorina de Gouvêa Nowill percorrendo tanto seu itinerário de formação quanto o profissional, que por vezes se misturam, delineando a sua vinculação com redes de apoio e de sociabilidade nacionais e transnacionais e com ações e políticas públicas implantadas no Brasil.

Desse capítulo, são puxados os “fios” para os capítulos seguintes, 3, 4, e 5, variando a combinação de escalas entre as abordagens local e global. Em uma análise com o foco mais ampliado, o capítulo 3, em um primeiro momento, identifica e analisa a introdução da educação especial na agenda global, tendo como ponto de partida uma organização intergovernamental de educação, o Bureau Internacional de Educação (BIE) da Suíça, perpassando pela parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o BIE (UNESCO-BIE), até as ações iniciais da Organização das Nações Unidas (ONU), a fim de contribuir com a interpretação e a compreensão de como os princípios e práticas para a educação especial foram recepcionados e ressignificados (ou não) ao chegarem no Brasil e como foi constituído um “pano de fundo” para a construção das políticas de educação especial nacional, sobretudo, em relação à educação dos cegos.

Paralelamente, outras organizações internacionais dedicadas à educação de pessoas cegas foram se estabelecendo, como o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, objeto de análise do segundo momento do capítulo 3, que traça e analisa a formação de uma agenda transnacional para a educação dos cegos, buscando compreender como o contexto brasileiro dialoga com esse contexto transnacional com a presença, o protagonismo e a inserção de uma mulher cega, professora e latino-americana, Dorina de Gouvêa Nowill, que tanto se filiou e compôs a diretoria do referido Conselho quanto a diretoria do seu Comitê Permanente Consultivo de Educação, o Conselho Internacional de Educadores de Cegos.

Diante dessa conjuntura, o capítulo 4 se dedica a identificar e explicar como a educação dos cegos se consolida na agenda pública nacional, a par-

tir da análise do seu vínculo com o Ministério da Educação e Cultura, por meio da implantação e ações, sobretudo da Campanha Nacional de Educação dos Cegos, com a influência e/ou suporte das redes de apoio nacionais e transnacionais. E, por fim, o capítulo 5 mostra as estratégias utilizadas no Brasil para a permanência da educação dos cegos na agenda pública nacional que envolvem a produção em braille³⁰ para as pessoas cegas e recursos para pessoas com baixa-visão; a produção em tinta sobre a educação de cegos para profissionais e demais interessados, a circulação e a difusão do conhecimento, sobretudo por meio de livros, inclusive didáticos, e de periódicos especializados; e ainda, os eventos de divulgação e formação.

Cabe sublinhar que, ao final desta obra, as referências estão dispostas em duas listagens: uma restrita às fontes históricas e outra com as referências gerais.

30. (Início da nota de rodapé). O braille é um sistema de escrita e leitura tátil para pessoas com deficiência visual, e o termo “braille” é uma homenagem a Louis Braille, inventor do sistema. No Brasil, o Sistema Braille foi introduzido em 1850 por José Álvares de Azevedo e oficialmente adotado a partir de 1854 com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC) (IBC, 2007). A Comissão Brasileira do Braille recomenda o uso da grafia “braille”, em minúsculo, para se referir ao sistema braille, embora a grafia aportuguesada indicada pelo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras seja “braile”. Tendo isso em vista, optou-se por manter a grafia “braille” no desenvolvimento do texto, com exceção do termo “Classes Braille”, que será mantido em maiúsculo, conforme publicado na legislação específica (Lei nº 2.287/1953 do estado de São Paulo). (Fim da nota de rodapé).

Capítulo 1

Fundamentos teórico-metodológicos

Para a compreensão e análise crítica das políticas de Educação Especial, é imprescindível o (re)conhecimento do seu percurso histórico, mantendo um constante diálogo entre o passado e o presente. Bloch (2002, p. 65) alerta que “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas, talvez, não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente”.

Com base nos apontamentos e nas lacunas expostos, busca-se compreender e analisar o processo em que a educação dos cegos entra na pauta da agenda pública brasileira, a partir de uma perspectiva de análise transnacional, seguindo os passos de Dorina de Gouvêa Nowill. O recorte temporal enfatizado entre 1954 e 1975³¹ tem por referência 3 marcos correlacionados

31. (Início da nota de rodapé). Destaca-se que o recorte temporal é apenas uma referência, não seguindo a opção do caminho dos marcos políticos-administrativos. Compartilha-se do pensamento de Nóvoa (2009), de que é necessário refletir acerca de um espaço imaterial, de fluxo, de comunicações, de significados e interpretações, que vai além dos limites geográficos, e compreender os diferentes “tempos” que coexistem num dado período temporal. (Fim da nota de rodapé).

que ocorreram nesse período: 1- a realização conjunta do I Congresso Pan-Americano de Prevenção da Cegueira com o Congresso Pan-Americano de Assistência e Educação dos Cegos, em 1954, no Brasil, promovido pelo Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos; 2 - a implantação da Campanha Nacional de Educação dos Cegos (1958-1973)³² pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e 3- a realização da V Assembleia Geral do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, em 1974, em São Paulo, Brasil. Dorina esteve diretamente envolvida em cada um desses marcos.

1.1 Perspectivas interpretativas

Esta obra tem seu fundamento no campo científico da História da Educação, fazendo fronteira com outros campos científicos, sobretudo com o da Educação Especial e da Política Educacional. Em concordância com Nóvoa (2009, p. 65), salienta-se que “precisamos de fazer novas perguntas, procurar significados diferentes e imaginar outras histórias”. Pode-se cogitar que novas respostas podem vir de uma abertura e de uma ampliação das fronteiras disciplinares e dos campos científicos que, sobretudo, os estudos históricos sobre a educação e a escolarização de pessoas com deficiência requerem.

Segundo Leis (2005, p. 6), a interdisciplinaridade é “a expressão de um sintoma dos limites dos cursos disciplinares para continuarem dando conta das demandas de formação de recursos humanos e de pesquisa, em torno de novos e até de velhos problemas”. Na mesma linha, Fiorin (2008, p. 36) considera que

[...] o desenvolvimento da ciência, impulsionado por essa *epistémé* do que foi chamado a pós-modernidade, leva os pesquisadores a começarem a pensar problemas que estão situados na fronteira das disciplinas e que, durante muito tempo, foram deixados de lado.

O autor ainda acrescenta que “a interdisciplinaridade supõe disciplinas que se interseccionam, que se sobrepõem, que se reorganizam, que buscam elementos noutras ciências” (Fiorin, 2008, p. 39). As fronteiras entre campos

32. (Início da nota de rodapé). Denominada Campanha Nacional de Educação dos Deficitários da Visão de 1958 a 1960. (Fim da nota de rodapé).

científicos também têm permeado a minha trajetória acadêmica devido à natureza interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, na área de concentração *Participação e regulação* e na linha de pesquisa *Educação, Cultura, Política e Cidadania*.

Participação social, regulação das políticas sociais, educação, cultura, política e cidadania são concepções e direitos que percorreram o desenvolvimento deste estudo. A pesquisa que faz fronteira com mais de um campo científico, entre outros aspectos, coloca como desafio a definição da metodologia, referenciais teóricos e categorias de análise.

Pintassilgo e Beato (2017) reconhecem a História da Educação como disciplina de fronteira entre a História *tout court*³³ e as chamadas Ciências da Educação, “mas [que] sempre soube convocar outros olhares para melhor penetrar os seus objetos de estudo, designadamente (ainda que não exclusivamente) os oriundos da Sociologia, da Antropologia e da Filosofia” (Pintassilgo; Beato, 2017, p. 48). Acrescentam que a fronteira da História da Educação com outras áreas enriquece as pesquisas, resulta na construção de traços de identidade em meio à diversidade, proporcionando “comunidades interpretativas” com pluralidade de “filiações teóricas, quadros conceituais, abordagens metodológicas ou estilos discursivos” (Pintassilgo; Beato, 2017, p. 48).

Parte-se do aporte metodológico do campo da História da Educação. Bastos (2016) chama a atenção para a tendência, no campo da História da Educação, de “estudos histórico-descritivos — faltando um adensamento analítico do campo, pela não apropriação das contribuições de outras áreas do conhecimento, especialmente, da história e da sociologia —” e destaca que “as fronteiras entre as áreas de conhecimento precisam ser menos herméticas e mais fluidas” (Bastos, 2016, p. 48).

Busca-se superar o historicismo e a narrativa dominante da história oficial, com fundamento na renovação historiográfica sob a influência do movimento francês da Escola dos *Annales* e da Nova História, movimento que promoveu uma renovação historiográfica que influenciou significativamente

33. (Início da nota de rodapé). Termo francês que significa: sem mais nada; simplesmente, somente, sem acrescentar mais nada. Aqui utilizado no sentido da História pura, essencialmente política. (Fim da nota de rodapé).

a historiografia da educação, entre outros aspectos, em relação à abertura para uma abordagem interdisciplinar dos estudos históricos e à ampliação das temáticas e dos objetos de pesquisa, incluindo uma história dos considerados diferentes e dos marginalizados (Burke, 1992; Magalhães, 1998).

O campo da História da Educação, no período da década de 1990, também foi influenciado nos aspectos teórico, conceitual e metodológico por transformações provocadas pelo processo da globalização dentro de uma perspectiva de internacionalização do conhecimento histórico e por influência do movimento da Nova História Cultural, ao promover um novo “questionário de investigação” (Carvalho, 2017, p. 41). “O neologismo ‘globalização’ surgiu para definir o processo dialético de reterritorialização e desterritorialização, formando, assim, o ponto de partida para as tendências recentes em história global e transnacional” (Fuchs, Roldán Vera, 2021, p. 10).

Segundo Carvalho (2017), as publicações da Revista *Paedagogica Historica* difundidas pela *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE)³⁴ trouxeram contribuições importantes para o campo da História da Educação, e os estudos pós-coloniais teriam originado o movimento de internacionalização do conhecimento e das matrizes interpretativas.

Essas publicações propiciaram a reformulação de conceitos, como os pressupostos de tempo e espaço, os conceitos geopolíticos de centro e periferia e de fronteiras nacionais e regionais, e levaram ao questionamento da narrativa eurocêntrica, fenômenos importantes para esta pesquisa. A título de exemplo, a autora demonstra:

Se eu investigasse, por exemplo, uma determinada reforma do ensino brasileira e colhesse a informação de que seu autor havia sido, de algum modo, influenciado por um pedagogo estrangeiro, o percurso da investigação era traçado: bastava que eu descrevesse a pedagogia estrangeira em questão e verificasse, em seguida, se ela havia sido adequadamente aplicada ao caso brasileiro. Como, geralmente, o resultado de tal verificação era negativo, reiterava-se o vazio da história educacional brasileira: mais um capítulo dessa história era escrito, apontando um não ser das ideias

34. (Início da nota de rodapé). O ISCHE é um importante espaço internacional de divulgação científica para o campo da História da Educação, de caráter permanente, realizado anualmente. (Fim da nota de rodapé).

fora do lugar e de suas pseudoencarnações nas políticas educacionais e nas práticas escolares (Carvalho, 2017, p. 40-41).

Orienta-se neste estudo pela compreensão de conexões construídas por redes de apoio e de sociabilidade e pela circulação do conhecimento, de pessoas e de bens culturais vinculados à educação dos cegos que transcendem a escala nacional, a partir de uma perspectiva de análise da História Transnacional da Educação e de uma “narrativa de entrelaçamento” que busca “mostrar a influência contínua exercida por atores, fenômenos e processos transnacionais sobre as dinâmicas do ‘nacional’ (Fuchs; Roldán Vera, 2021, p. 11). O termo “transnacional” obteve maior destaque no campo de pesquisa no final do século XX nos Estados Unidos:

[...] embora também se refira a uma história que atravessa fronteiras e considera atores estatais e não estatais (em oposição à “história internacional”, baseada em atores estatais ou institucionalizados), é espacialmente mais restrita: **ela não desconstrói a nação** – pressupõe sua existência e estuda seu desenvolvimento como um fenômeno global – mas contextualiza-a em um conjunto de relações de tradução, entrelaçamentos e dependências. Isso significa que o termo “transnacional” tende a ser aplicado principalmente à ordem mundial moderna dos Estados-Nação, em vez de sociedades modernas ou pré-modernas primárias (Fuchs, Roldán Vera, 2021, p. 11, grifo nosso).

A perspectiva da História Transnacional questiona a nação como uma unidade de análise e a identifica como uma entidade que também controla as fontes dos historiadores e as condições em que o conhecimento é produzido. Silva, Guimarães e Vidal (2021) reforçam que o nacionalismo metodológico, promovido pelas categorias de análise “História Nacional” e “Escola Nacional”, “tenderam a naturalizar o Estado-Nação, encapsulando as análises e obstaculizando a percepção de conexões, contatos, trânsitos entre e através das fronteiras” (Silva; Guimarães; Vidal, 2021, p. 2). Nota-se que a História Transnacional é uma perspectiva de análise, um ponto de vista, e não um método (Fuchs; Roldán Vera, 2021).

Os aspectos da História Transnacional emergem à medida que se adentra nas trajetórias de formação e profissional da personagem central, Dorina de

Gouvêa Nowill. As suas ações não estavam limitadas à cidade nem ao estado de São Paulo, mas abrangiam outros estados brasileiros, além do circuito internacional, ultrapassando o fluxo unidirecional entre centro e periferia para um fluxo transnacional. Nesse sentido, propõe-se uma análise que amplia o fluxo unilateral França-Brasil que, por tradição, é predominante nas pesquisas de abordagem histórica sobre a educação de cegos no Brasil vinculada ao Instituto Benjamin Constant (IBC).³⁵

Reconhece-se que não há uma larga produção científica sobre a escolarização de cegos pelo IBC, se for considerado que o Instituto é pioneiro na América Latina e foi fundado em 1854. Com esse interesse, pode-se citar poucos, porém significativos estudos com diferentes abordagens, como o de Araújo (1993), Zeni (1997) e os citados por Cardoso e Martínez (2023). A escolha por ir além da perspectiva de matriz francesa da educação dos cegos não se justifica, então, pela abundante produção nessa perspectiva, mas pela proposta em desvendar outras conexões e outra narrativa sobre a educação dos cegos no Brasil, quase desconhecida, que até tem alguns pontos de contato com o IBC, fugindo assim de incorrer em uma “história única”, como alerta Adichie (2019).

Considerados os aspectos da História Transnacional, parte-se do ponto de vista que, para compreender a formação das políticas de educação especial, é essencial a combinatória de abordagem entre as escalas micro e macro analítica. Revel (2010) sustenta que, para se compreender o Estado, é importante analisá-lo sob diversas variações de escala de observação:

O significado histórico e social do Estado não se situa unicamente no nível macro, tampouco somente no nível micro. Situa-se em todos os níveis em que pode ser identificada a implementação do processo estatizante. Cada um propõe, para o Estado, uma imagem diferente, e esta não se superpõe às imagens que podem ser constituídas em outros níveis. Nesse sentido, fazer uso de escalas de observação significa levar em consideração formas de descontinuidade presentes no

35. (Início da nota de rodapé). O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado em 1854, no Rio de Janeiro, teve como referência o Instituto Real de Jovens Cegos de Paris, sendo pioneiro na América Latina, e de alguns países da Europa, no atendimento educacional público dos cegos. A partir da República, passou a denominar-se Instituto Nacional dos Cegos e, finalmente, Instituto Benjamin Constant, em 1891. De Paris foram importadas obras editadas na tipografia do Instituto de Cegos de Paris e métodos de ensino (IBC, 2007; Zeni, 1997). (Fim da nota de rodapé).

mundo social efetivo. Toda realidade histórica maior, como é o caso do Estado, assume com certeza sua forma e seu sentido numa pluralidade de mundos sociais (Revel, 2010, p. 443).

Tendo em vista a perspectiva de variações de escala e privilegiando a História Transnacional da Educação, é que se propõe compreender a construção da agenda pública para a educação dos cegos no Brasil. Nota-se que “a condição para que uma determinada questão se torne objeto de atenção social é o seu reconhecimento como um assunto público” (Fuks, 2000, p. 80).

A formação da agenda pública constitui-se em um momento essencial do processo para a formulação de políticas públicas, e perspectivas teóricas sobre esse tema têm sido abordadas por diversos pesquisadores, que também debateram, de forma pormenorizada, sobre a definição de problema social: Schattschneider, Cobb e Elder, John Kingdon (Capella, 2018). Capella (2018, p. 13) afirma que a agenda pública “está relacionada ao conjunto de temas ou problemas considerados importantes em um determinado momento, como resultado da ação política de atores como burocratas, movimentos sociais, partidos políticos, mídia, entre outro” que “o ponto de partida para compreender a formulação de políticas reside no processo de definição de problemas”. Stone (2002 *apud* Capella, 2018, p. 18) sublinha que “não existe uma definição de problema apolítica”.

Motivadas por razões políticas, sociais, ambientais ou culturais, demandas podem ser incorporadas ao amplo espaço de interesse geral quando são expressas por um grupo de pessoas, enquanto uma questão com necessidade de resolução urgente, através de diferentes meios (Alzate-Zuluaga; Romo Morales, 2017). Em outros termos, uma agenda pública se forma quando um assunto de âmbito privado e prioritário de espaços e grupos privados é reconhecido como um problema social, conquista *status* de um assunto público, passando a ter prioridade governamental (Schattschneider, 1960 *apud* Capella, 2018; Fuks, 2000).

Capella (2018, p. 20) reforça que toda “atividade governamental, ou seja, toda a produção de políticas públicas, está relacionada com a definição de problemas e essa, por sua vez, origina-se na percepção dos atores sobre problemas públicos e nos interesses em jogo”. Segundo Fuks (2000),

a definição de uma agenda envolve dinâmicas e disputas social e política, além de fenômenos como

[...] atividades reivindicatórias de grupos, o trabalho da mídia, a criação de novas leis, os conflitos processados pelos tribunais, a divulgação de descobertas científicas e a definição de políticas públicas [...] embora as condições diferenciadas de participação impliquem vantagem para certos atores e, no limite, o silêncio de outros (Fuks, 2000, p. 79).

Nesse sentido, interacionistas como Parsons e Zittoun (2007; 2016 *apud* Capella, 2018) compreendem os problemas sociais como construções sociais, considerando, além dos critérios objetivos, os subjetivos.

Instigam as indagações de Fuks (2000)

[...] como certas questões conseguem transcender o âmbito da preocupação de pequenos grupos para alcançar a atenção pública? De que forma as estratégias e os recursos dos grupos organizados, visando assegurar a aceitação pública de seus interesses, demandas e valores, interferem nesse processo? Qual é o impacto das ações governamentais, especialmente quando eleger prioridades e cria instituições que colocam o foco da atenção pública em determinados assuntos? (Fuks, 2000, p. 80).

Ao citar Cobb e Elder, Fuks (2000, p. 80) ainda destaca: “Como é que tal agenda se constrói (isto é, como é que um assunto ganha acesso a ela?). E quem participa deste processo?”. Sem dúvidas, a formação de uma agenda pública envolve diversos intelectuais criadores e mediadores no seu processo de formação e consolidação (Sirinelli, 1998), o que instiga a pensar e a acrescentar outras perguntas: quem são os intelectuais que participam desse processo e como eles atuam nesses processos?

Mainardes (2006) explica que Ball e Bowe, ao se dedicarem ao denominado Ciclo de Políticas no campo da Educação, entenderam que há um ciclo contínuo composto por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, inter-relacionados e não lineares. Segundo os autores, é no contexto de influência que as políticas públicas e os discursos políticos, incluindo influências globais e

internacionais, iniciam-se por meio da disputa de grupos de interesse “para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51). Dentro do contexto do Ciclo de Políticas, Mainardes enfatiza a influência da agenda no contexto da produção de textos políticos:

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vezes são ouvidas (Mainardes, 2006, p. 53).

No entanto, destaca-se que, embora os autores enfatizem aspectos diversos de uma agenda, tem-se em comum entre eles que a definição da agenda é o primeiro passo para a formulação de políticas públicas. Entende-se aqui que manter um tema na agenda pública é um processo constante que envolve um esforço de ações de movimentos sociais e associativos, já que outras pautas com outros objetos de interesses entram na disputa da visibilidade social e das prioridades governamentais.

Nesse sentido, considerando o objeto deste estudo, evidencia-se como o problema do (não) acesso dos cegos à educação, à cultura e à leitura ultrapassa os debates do âmbito privado das organizações filantrópicas e representativas nacionais e internacionais para ganhar visibilidade enquanto um problema social, um assunto público, com atenção dos centros de tomada de decisões oficiais, inserindo-se em uma agenda pública e formando ações e políticas públicas. Também fica destacado o papel e ações de Dorina de Gouvêa Nowill enquanto uma intelectual nos processos de inserção e manutenção da educação dos cegos na agenda pública brasileira.

Refletir sobre a formação das políticas de educação especial, sobretudo, para os cegos, demanda considerá-las enquanto políticas sociais. Entende-se aqui por política social a ação governamental com objetivos específicos relacionados à proteção social, mas que ganha nuances diferentes em contextos e épocas diversos (Vianna, 2002). Segundo Jaccoud e Cardoso (2005), a proteção social na sua gênese, no Brasil, foi vinculada a uma “gestão filantrópica da pobreza” associada a uma política de subvenções do Estado e a um projeto de

bem-estar que visava ao desenvolvimento econômico nacional e a proteção social, tendo as instituições privadas como principais executoras.

Oliveira e Duarte (2005, p. 283), na mesma direção, reforçam que, anteriormente à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, “as políticas sociais, no Brasil, foram historicamente desenvolvidas em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão e pelo caráter fragmentário, setorial e emergencial na sua execução”. O caráter fragmentário e emergencial fica evidente no modelo de política social por meio de Campanhas, implementado nas áreas da saúde e da educação, no Brasil, durante as décadas de 1950 e 1960, a fim de atender demandas consideradas urgentes, como um modelo de políticas sociais emergenciais (Pinto, 2008; Xavier, 2008).

Especificamente na educação especial, denominada na época de educação dos excepcionais, essa estratégia política se consolidou por meio da Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (1957); da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (1958), que passa a denominar-se Campanha Nacional de Educação de Cegos (1960), ao desvincular-se do Instituto Benjamin Constant para o Gabinete do Ministro de Educação e Cultura, e da Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960 (Cardoso; Martínez, 2019b).

Convém destacar que, como modalidade de política pública, as políticas sociais podem variar conforme “ações de governo” e interesses de cada tipo de governo. Embora o marco político não tenha sido o definidor do recorte temporal da pesquisa, é importante atentar para o seu contexto a fim de contribuir na análise de sobre qual estrutura foram formadas as políticas de educação especial e quais os interesses desse tipo de governo nas conexões internacionais. Vianna (2002) destaca que as ações governamentais variam conforme interesses de cada tipo de governo:

Trata-se de uma armadilha porque a expressão se torna vazia quando não vem acompanhada da indispensável qualificação: que governo? Ou seja, a política social, como qualquer política pública pode ser produzida sob distintas estruturas legais e institucionais, em distintos contextos, sistemas e regimes políticos, como resultante de pressões sociais mais ou menos organizadas e mais ou menos representativas da sociedade como um todo. Faz diferença, naturalmente,

se determinada ação governamental é implementada por tecnocratas encapsulados em seus gabinetes, como acontece nas ditaduras, ou se é implementada com base em procedimentos democraticamente estabelecidos. Faz diferença, também, se determinada ação governamental é formulada sob influência única das elites dominantes ou se é formulada em instâncias abertas à influência de interesses diversificados (Vianna, 2002, p. 1).

As políticas não “surgem” despreziosamente e sem um contexto nas normas legais nacionais e nas recomendações de organismos internacionais. Elas são resultado de uma construção social, de convenções e de disputas de interesses com o envolvimento de vários agentes sociais. Além desses aspectos, nota-se que a agenda e as políticas para a educação especial, sobretudo dos cegos, foram sendo estruturadas sob uma relação público-privado imbricada, inerente à organização das políticas de educação especial do período analisado.

Diversas pesquisas já mostraram a relação público-privado como uma marca da educação brasileira que vem do Império e se estende, e permanece, na República, absorvendo novas dimensões. Se na década de 1930 a discussão girava em torno da laicidade, já a partir da década de 1950 as discussões passaram a ser em torno da destinação das verbas públicas. Ester Buffa (2021), por exemplo, elencou um conjunto de pesquisas que se dedicaram à temática das disputas entre o público e o privado na história da educação, publicadas entre as décadas de 1960 e 1990, contemplando, por exemplo, estudos de Dermeval Saviani, João Eduardo Villalobos, Roque Maciel de Barros, Florestan Fernandes, Jamil Cury, etc.

Xavier (2003, p. 234) destaca a importância de se observar “aspectos da vida social e do debate intelectual, ao lado do estudo das orientações políticas adotadas no âmbito da educação”, a fim de se identificar “as oscilações entre o público e o privado [que] atuaram como elementos definidores das diferentes configurações que o campo educacional foi assumindo ao longo da história”.

A relação público-privado, especificamente na perspectiva histórica da educação especial, também tem sido discutida nos trabalhos de Jannuzzi e Caiado (2013); Rafante (2015; 2011); Cardoso (2018); Bueno, Lehmkhul

e Goes (2019) e Bezerra (2020); Cardoso (2018, p. 105) defende que “em alguns momentos, essa relação [público-privado] se caracterizava mais como uma dependência que como uma parceria, no que tange à experiência e à estrutura que estas instituições, em sua maioria filantrópicas, já haviam construído”. E reforça que a expansão das instituições privado-filantrópicas se deve não à omissão do Estado, mas sim, ao contrário, à sua ação:

O discurso [...] de que as instituições assistenciais filantrópicas se expandiram nos períodos das décadas de 1960 e 1970 em razão da omissão do Estado não se sustenta, pois ao contrário do discurso da omissão, o Estado foi muito atuante em fazer valer o plano nacional (e internacional), através dos incentivos das subvenções, projetos e programas federais. As instituições particulares, sem fins lucrativos, tiveram prioridade na linha de ação do MEC visando garantir a manutenção do atendimento ao excepcional, bem como sua expansão (Cardoso, 2018, p. 225).

Sobre essa relação, se por um lado “a presença do setor privado é reconhecida pelo poder público como uma colaboração importante para a efetivação de formas diferenciadas de atendimento”, por outro, “a busca por recursos públicos é fundamental para sua existência” (De Laplane, Caiado, Kassar, 2016, p. 42).

1.1.1 Estratégia metodológica

Considerando que a pesquisa prioriza a perspectiva histórica e tendo em vista as particularidades que a proposta de análise demanda, além da complexidade da própria estrutura da educação especial, optou-se pelo método interpretativo do Paradigma Indiciário de Ginzburg³⁶ (1989) para orientar este trabalho. Para Ginzburg (1989, p. 179), “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Simões e

36. (Início da nota de rodapé). O método interpretativo foi inicialmente proposto por Morelli, historiador da arte, para distinguir as telas originais de suas cópias. “É necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis”, ele afirmava. Ressaltava “a importância característica dos detalhes secundários, das particularidades insignificantes [...] elementos que normalmente passavam despercebidos e que o copista deixa de imitar” (Ginzburg, 1989, p. 147). (Fim da nota de rodapé).

Faria Filho (2017, p. 34), ao abordarem sobre o processo de produção historiográfica de Ginzburg, afirmam que tomar os indícios como ponto de partida contribuem para provocar estranhamentos e desnaturalizações, a fim de “perseguir uma outra escrita da história capaz de farejar apagamentos produzidos em processo de colonização, cujas as bases se assentaram precisamente na negação de tantos ‘outros’, colocados à margem da historiografia produzida”.

Alguns “indícios” (Ginzburg, 1989) tomados para esta pesquisa vêm dos resultados da dissertação de mestrado, conforme já mencionado. Outros foram surgindo pelos “passos” e “indícios” deixados por Dorina Nowill. A presença de Dorina Nowill nessa pesquisa envolve lugares e perspectivas analíticas centrais: 1- a sua representatividade e protagonismo enquanto uma pessoa com deficiência, considerando o princípio do “Nada sobre nós sem nós”; e 2- a identificação de uma intelectual, mulher, cega e latino-americana.

O princípio do “Nada sobre nós sem nós”³⁷ está imbuído da participação plena das pessoas com deficiência. Significa, nas palavras de Sasaki (2007, s/p), que “nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência”. O lema traz em seu bojo a ideia da pessoa com deficiência como geradora de produtos e serviços e não apenas receptoras, como pessoas que opinam e que não ficam apenas sujeitas a especialistas. Segundo Sasaki (2007), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes da ONU (1975) é o documento mais antigo que faz menção ao princípio da participação plena: “As organizações de pessoas deficientes podem ser beneficentemente consultadas em todos os assuntos referentes aos direitos das pessoas deficientes” (ONU, 1975).

Nesse sentido, é enfatizado nesta obra o protagonismo da professora cega Dorina Nowill, reconhecendo o seu lugar de fala, o que não se confunde com uma biografia ou história de vida. Tendo em vista que se trata de uma pessoa *in memoriam*, a proposta metodológica consiste em seguir seus “passos”, “pistas”, “indícios” (Ginzburg, 1989) por meio dos documentos oficiais e institucionais dos locais que trabalhou, dos anais de eventos que organi-

37. (Início da nota de rodapé). Segundo Sasaki (2007), o primeiro registro do lema “Nada sobre nós sem nós” é do movimento das pessoas com deficiência na África do Sul, em 1986. A partir daí, o lema passou a ser referência para outros movimentos, eventos e documentos internacionais de outros países e da ONU. (Fim da nota de rodapé).

zou ou participou, de cartas trocadas por ela com pessoas de redes de apoio e/ou redes de sociabilidade em que estava inserida; publicações de materiais por ela produzidos e pela imprensa jornalística; entrevistas publicadas; e por sua autobiografia (Nowill, 1996). Esses indícios levam à identificação de bens culturais e das redes de apoio e de sociabilidade a ela ligados que contribuiriam para a formação da agenda pública para a educação dos cegos no período analisado. Por meio dos “passos” de Dorina Nowill, são puxados os “fios” que conduzem a pesquisa.

Na sua autobiografia, Dorina Nowill compartilha suas memórias e percepções. Se por um lado a literatura autobiográfica é uma fonte que permite rastros indiciários, como suas redes sociais, o seu mundo cultural, experiências, posições políticas e seus processos de tomada de decisões; por outro lado, impõe desafios diversos, como o seu caráter fragmentário, evidenciado pelas descontinuidades dos acontecimentos e dos eventos mencionados justapostos, algumas vezes sem referências de data ou local.

“Eu sempre gostei de biografias romanceadas, mas não é o caso de uma autobiografia, onde a realidade não pode ser alterada, embora uma narração de fatos, já há muito acontecidos, tenha grande dose de subjetividade” (Nowill, 1966, p. XVII) — é o que afirma Dorina na introdução de sua autobiografia. No entanto, Giovanni Levi (1995, p. 168) sublinha que, na construção da narrativa, as exigências de historiadores não são as mesmas de romancistas (como no caso de uma autobiografia), principalmente no que se refere às fontes.

Dorina ainda acrescenta que “ninguém narra apenas os fatos de uma vida sem imprimir muito de sua própria alma e sem dar-lhe um pouco do conteúdo do seu próprio eu” (Nowill, 1996, p. XVII), e destaca as descontinuidades em sua autobiografia e o que elas representam: “Esses fatos não são exatamente cronológicos, mas pertencem a um determinado espaço de tempo, a partir de 1947, e que ocuparam o meu tempo, a minha atividade, o meu pensamento e o meu esforço” (Nowill, 1996, p. 54). Vale lembrar aqui de Bourdieu (1995), quando alerta sobre a ilusão da biografia e sobre a necessidade de reconstruir o contexto, a “superfície social” em que o indivíduo age.

Todos esses apontamentos sobre os desafios das fontes fazem necessários o cotejamento delas, a fim de preservar o rigor científico da pesquisa. Por meio dos “indícios” deixados pelos “passos” de Dorina, espera-se, de

forma mais ampla, uma maior compreensão da formação de uma agenda para a educação e das políticas de educação para os cegos no Brasil, sem deixar de perceber e identificar outras pessoas cegas, ou não, que compuseram a rede de apoio. Interessa, principalmente, a sua trajetória e as suas ações transfronteiriças enquanto uma intelectual.

Os campos da História Cultural, da Sociologia e da Antropologia têm uma tradição em pesquisas que priorizam a categoria “Intelectual” no estudo de sujeitos do campo artístico e científico, sejam escritores, artistas, músicos, inventores ou educadores. Geralmente, são mais destacadas as figuras masculinas reconhecidas como gênios na sua especialidade, por terem contribuído para a constituição da dita cultura erudita, também por serem caracterizados pelo aspecto original de sua criação ou produção de bens culturais. Segundo Sirinelli (1998, p. 261), o intelectual pode ser classificado entre criador e mediador cultural: “à primeira categoria pertencem os que participam de criações artística e literária ou no progresso do saber, na segunda juntam-se os que contribuem para difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber”.

Gomes e Hansen (2016) sublinham que nem todo mediador cultural é um intelectual mediador. As autoras reforçam que o intelectual mediador é um sujeito histórico, geralmente não reconhecido como tal, por ser um divulgador, uma pessoa comum, envolvida paralela ou exclusivamente com a produção de bens culturais, para a divulgação do conhecimento e de valores, sempre ligado a uma dimensão pedagógica e política, para um público abrangente. Nota-se que as ações culturais de um mediador/divulgador já foram consideradas pelo corpo científico como algo mais simples, mais fácil, de repetição, de conhecimento “rebaixado”, o que acentuava uma hierarquia entre os intelectuais.

No entanto, Sirinelli (1998) chama a atenção para o fato de que as elites da mediação cultural possuem um poder de influência. Nesse sentido, a divulgação do conhecimento não tem valor inferior à produção do conhecimento e dos saberes, ao contrário, possuem uma relação de interdependência (Sirinelli, 1998). Na concepção de Alves (2019), a criação e a mediação são tratadas por Sirinelli (1998, p. 48) como aspectos complementares, e não como opostos ou excludentes, podendo haver deslocamento “de prioritariamente mediador para engajado e vice-versa”.

A divulgação do conhecimento não tem valor inferior à produção do conhecimento e dos saberes, ao contrário, um é tão importante quanto o outro, pois estão interligados e até possuem uma relação de interdependência. “As práticas culturais de mediação realizadas por esses intelectuais devem se orientar pelos mesmos critérios de cientificidade e ética vigentes para a produção acadêmica. O público muda, mas a seriedade do trabalho intelectual não” (Gomes, 2020, s/p).

Além disso, a formação acadêmica não é um condicionante para ser um intelectual, e sim a prática cultural que se desenvolve e sua abrangência. Deve-se reconhecer que suas atividades consistem em processos complexos de criação cultural que demandam muito do engajamento deste intelectual que atua como mediador. Portanto, a categoria do intelectual mediador contribui para a visibilidade de grupos marginalizados, desmistificando a figura tradicional do intelectual (Gomes; Hansen, 2016).

Orlando (2021) destaca a lacuna na historiografia da educação em relação aos estudos sobre mulheres intelectuais e questiona “se as mulheres não produziram também suas interpretações sobre o Brasil” (Orlando, 2021, p. 47), e sublinha “o perigo da história única, produzida pelos grupos que controlam a narrativa pelo lugar de poder que ocupam, em larga medida, como homens, brancos, de classe socialmente privilegiada e ocidentais” (Orlando, 2021, p. 48).

Assim como os homens, elas estudaram, viajaram, tiveram contato com outras culturas, reelaboraram suas visões de mundo, apropriaram-se de diferentes conhecimentos, produziram saberes e os publicizaram, atuando tanto na produção quanto na circulação do conhecimento. Projetaram um Brasil e o endereçaram à sociedade por meio de suas ideias, constituindo-se como intelectuais e construtoras da nação. Pode-se dizer que a educação foi uma de suas vias privilegiadas de ação. Suas obras são menos conhecidas que as dos homens, ainda mais porque se trata, em larga medida, de livros didáticos ou pedagógicos (Orlando, 2021, p. 56).

Uma sociedade machista e racista, como a brasileira, fortalece as barreiras para a identificação, o reconhecimento e a valorização de mulheres e pessoas negras como intelectuais (Gomes, 2020). Nessa direção, acrescento que

uma sociedade capacitista, também, terá dificuldade de reconhecer pessoas com deficiência como intelectuais.

Em relação ao campo da História da Educação brasileira, Xavier (2016, p. 473) chama a atenção que em algumas pesquisas são encontradas perspectivas universalistas sobre o conceito de “intelectual”. Reforça que é necessário refletir e analisar sobre as “funções que [...] desempenharam em suas trajetórias profissionais, [...] os lugares institucionais, sociais, políticos e culturais que eles [educadores] ocuparam, [...] a contribuição de seus esforços”. No mesmo sentido, Orlando (2021, p. 52) destaca que devem ser observados os modos de intervenção política das mulheres, considerando seus perfis, projetos, modos de engajamento, táticas, práticas nas disputas políticas, valores e saberes difundidos, inclusive para se inserirem em jogos de poder, e considerando estarem “fora do território que lhes é prescrito”.

Alves (2019) alerta que, quando se foca no intelectual já estabelecido, deixa-se de olhar para seu percurso e mudanças de rotas. Neste estudo, faz-se o caminho reverso. Olha-se primeiro para os percursos, os itinerários de formação e profissional, para reconhecer e legitimar uma intelectual criadora e mediadora “não estabelecida”, Dorina de Gouvêa Nowill, mulher, cega, latino-americana e professora. Esse reconhecimento se deve a uma série de ações sobre e para a educação dos cegos e à sua própria posição estratégica na circulação do conhecimento; na mediação e produção de bens culturais, principalmente por meio dos cargos que ocupou.

Também, na promoção de tradução de publicações para o português e/ou para o braille, e pela sua influência em debates nos espaços público, representativo, nacional e internacional, abrangendo um público ampliado, inclusive o não especializado, em uma dimensão política e pedagógica, vinculadas a redes de sociabilidade e de apoio. Ainda, Dorina Nowill estava envolvida com a formação de profissionais, professores e técnicos, na área da educação e reabilitação dos cegos.

Dorina Nowill era uma intelectual criadora e mediadora em favor dos cegos (incluindo a si própria) e das pessoas com baixa visão, que tomou posição de debate e se colocou a serviço de uma causa, uma ideia. É notório o desconhecimento ou não reconhecimento acadêmico das contribuições de Dorina Nowill para a educação especial, sobretudo para a formação de políticas para a educação dos cegos e a sua quase invisibilidade na historiografia

da educação brasileira, principalmente no lugar em que foi categorizada, de intelectual criadora e mediadora, mulher e cega.

Importa, mais uma vez, sublinhar que em hipótese alguma pretende-se produzir e cair no “perigo de uma história única” (Adichie, 2019). Outros percursos metodológicos podem e devem ser feitos para contribuir na compreensão da trajetória das políticas e das práticas para a educação dos cegos no Brasil, focalizando a “lente” em outros períodos, em outras instituições, em outras/os intelectuais criadoras/es e mediadoras/es e em outras tantas pessoas pouco conhecidas e reconhecidas pelos campos científicos da História da Educação e da Educação Especial. É nesse sentido que se retomam as palavras de Revel, citando Arnaldo Momigliano: “fazer a escolha de uma história particular significa, de fato, eliminar ou, pelo menos, suspender por hipótese – uma pluralidade de outras histórias possíveis” (Momigliano, 1983, s/p *apud* Revel, 2010, p. 435).

1.2 Fontes históricas de pesquisa e acervos

Esta pesquisa, de natureza histórica e documental (Aróstegui, 2006; Barros, 2020), priorizou fontes históricas diversificadas, tais como:

- a) Documentação legislativa e normativa (leis, decretos, resoluções, processo da Câmara dos Deputados com tramitação de projeto de lei);
- b) Documentos da administração estatal (ofícios, declarações, relatórios da Campanha Nacional de Educação dos Cegos de 1958, 1967, 1969 e 1970, Relatório de Grupo de Trabalho do Ministério da Educação e Cultura; Boletim Mensal do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP));
- c) Documentos privados e/ou institucionais (ofícios, cartas, fotografias, relatórios, comunicados internos, convites, boletins, certidões, declarações);
- d) Autobiografia;

- e) Periódicos: Diários Oficiais da União e Diário Oficial do estado de São Paulo, consultados no Portal JusBrasil,³⁸ Boletins; Jornais de notícias da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional; a revista *The New Outlook for the Blind*³⁹, um periódico estadunidense; a revista da Unesco *The Unesco Courier*; e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*;
- f) Anais de eventos científicos e institucionais, a exemplo dos Anais das Assembleias Gerais e Congressos do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (*World Council for the Welfare of the Blind*) dos anos de 1954, 1959, 1964, 1969 e 1974; Anais do I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais (1964) e do II Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais (1968);
- g) Documentos internacionais, a exemplo de relatório do Diretor do Bureau Internacional de Educação (BIE) e Recomendações do BIE e UNESCO-BIE.

Le Goff (1990, p. 110) alerta que “nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado”. Na mesma direção, Barros (2020, p. 9) destaca que as fontes possuem “diversificados discursos a serem decifrados, compreendidos, interpretados”. Além das fontes históricas, foram consultados bibliografias, obras especializadas, artigos científicos, teses e dissertações.

Um dos desafios enfrentados ao consultar fontes históricas foi o fato de que parte delas foram localizadas somente em língua inglesa ou francesa.⁴⁰ Sobre documentos internacionais, Carvalho afirma que

38. (Início da nota de rodapé). O Portal JusBrasil pode ser acessado em: <https://www.jusbrasil.com.br/>. (Fim da nota de rodapé).

39. (Início da nota de rodapé). Trata-se de uma revista profissional com o objetivo de ser um fórum imparcial com visões e opiniões assinadas em artigos. A revista *Outlook for the Blind* foi lançada em 1907, publicada por Charles Campbell (e posteriormente editada pela *American Foundation for the Blind*). Em 1942, a revista absorveu a *The Teachers Forum for Instructions of Blind Children*, que vinha sendo publicada pela *American Foundation for the Blind* desde 1928. Em 1951, passou a designar-se *The New Outlook for the Blind*, e em 1976, passou a denominar-se *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vigente até a presente data (*The New Outlook for the Blind*, 1954b). (Fim da nota de rodapé).

40. (Início da nota de rodapé). A maior parte dos documentos internacionais estavam em língua inglesa. Apenas 3 documentos foram localizados nos acervos digitais exclusivamente em francês: 1 documento do Bureau Internacional de Educação e 2 documentos da UNESCO. No caso da UNESCO, diversos documentos, com o passar dos anos, além do francês, começaram a ser disponibilizados também em inglês e espanhol. (Fim da nota de rodapé).

Seria importante que os historiadores da educação brasileiros mantivessem maior interlocução com fontes e bibliografia internacional [...] sempre que quisessem de algum modo explorá-los a partir de um recorte interessado no entendimento das dinâmicas da história educacional do Brasil (Carvalho, 2017, p. 35).

Além da tradução em si, o esforço maior está em estudar e decifrar uma tradução, não literal, que compreendesse e correspondesse ao sentido de conceitos específicos da educação especial em cada língua, para cada contexto temporal do documento, considerando que termos e sentidos variaram ao longo dos anos de país para país. A tradução de termos sem considerar os sentidos históricos que eles carregam (ou não) no país para onde vai ser traduzido abre brechas para interpretações e aplicações equivocados, como aconteceu no Brasil⁴¹ em relação à interpretação de termos e conceitos traduzidos como normalização, integração e o próprio conceito de deficiência. Deve-se traduzir, junto com a palavra, a sua ideia.

Realizei um trabalho de campo exploratório para esta pesquisa, no acervo da Biblioteca Especializada José Alvares de Azevedo do Instituto Benjamin Constant (IBC), localizada na cidade do Rio de Janeiro/RJ; no Centro de Memória Dorina Nowill da Fundação Dorina Nowill para Cegos, anteriormente denominada Fundação para o Livro do Cego no Brasil, localizada em São Paulo/SP.

A escolha pela visita ao IBC, primeira iniciativa pública de nível nacional em prol da educação dos cegos, deve-se ao fato de o local ter sido sede da Campanha Nacional de Educação do Cegos, em sua primeira etapa (1958-1960). A visita foi realizada nos dias 19 e 20 de setembro de 2019, quando foi possível acessar e digitalizar alguns documentos oficiais do Ministério da Educação, bem como anais de eventos científicos nacionais e internacionais, além de livros traduzidos sobre os pontos de discussão das políticas de educação do cego.

Já o Centro de Memória Dorina Nowill da Fundação Dorina Nowill para Cegos, que é a antiga Fundação para o Livro do Cego no Brasil, foi visitado em 05 e 06 de dezembro de 2019. A consulta foi realizada inicialmente in lo-

41. (Início da nota de rodapé). Omote (1999) explica os equívocos com conceitos traduzidos. (Fim da nota de rodapé).

co, antes da pandemia, e em parte por acesso digital. Constitui em museu e acervo privado, da instituição filantrópica, que guarda objetos e documentos referentes à educação de cegos, sobretudo, focados em uma das fundadoras da instituição, Dorina de Gouvêa Nowill. Este acervo importa nessa pesquisa pelo motivo de a Fundação ter abrigado em suas dependências um escritório da Campanha Nacional de Educação dos Cegos, além da notória representatividade da Fundação para as ações e políticas de educação dos cegos, por iniciativa e influência de Dorina Nowill.

A importância desses espaços também se deve ao fato de a produção e a circulação do conhecimento, referentes à educação dos cegos no período analisado, estarem centralizadas no Instituto Benjamin Constant e na Fundação para o Livro do Cego no Brasil, por causa da Imprensa Braille de cada instituição, responsáveis por editar, revisar, produzir, difundir e circular esses impressos.

Outro desafio relacionado às fontes é a crise sanitária com a pandemia da Covid-19, devido às limitações impostas e necessárias de restrição de circulação de pessoas e, por conseguinte, do acesso a acervos físicos, já que estava no planejamento o retorno. Se por um lado o retorno aos acervos físicos para continuidade da pesquisa foi frustrado, por outro, essa restrição me conduziu a identificar e investir na consulta em acervos digitais internacionais que foram realmente “achados” que enriqueceram a pesquisa e me abriram um leque de possibilidades. As consultas foram realizadas nos acervos digitais estadunidenses, *Helen Keller Archive* (acessível), vinculado à *American Foundation for the Blind* (Nova Iorque)⁴² e *Internet Archive*,⁴³ além da UNESCO Digital Library (biblioteca digital da UNESCO).⁴⁴

Os arquivos digitais, chamados “não-presentes”, jamais devem ser vistos como uma negação dos convencionais, mas como um meio de recuperação, preservação e ampliação do acesso aos documentos, de caráter complementar e não substitutivo. Contribuem para superar as barreiras entre pesquisas de países centrais e periféricos; ampliar o acesso a um maior número de

42. (Início da nota de rodapé). O *Helen Keller Archive* pode ser acessado pelo endereço: <https://www.afb.org/HelenKellerArchive>. (Fim da nota de rodapé).

43. (Início da nota de rodapé). A biblioteca digital *Internet Archive* pode ser acessada pelo endereço: <https://archive.org/>. (Fim da nota de rodapé).

44. (Início da nota de rodapé). A UNESCO Digital Library pode ser acessada pelo endereço: <https://unesdoc.unesco.org/library>. (Fim da nota de rodapé).

pesquisadores e propiciar a interação entre instituições distantes, ao viabilizar a “desterritorialização do acervo” (Castro, 2017).

Essa outra forma de apropriação da materialidade documental impõe, contudo, alguns constrangimentos e uma outra relação do pesquisador com a fonte, pois perde-se, por exemplo, o discurso da organização e da construção de sentidos do acervo original. Esse contexto suscita algumas questões: Como foi feita a seleção para a digitalização dos documentos? Sob quais critérios? Por que se privilegiou um documento a outro? Nem sempre essas questões serão respondidas (Vidal; Paulilo, 2020), mas, por outro lado, o acervo digital abre um leque de possibilidades.

Além desses, foram realizados contatos por e-mail com acervos e bibliotecas que haviam disponibilizado em suas páginas na internet apenas o catálogo digital do acervo. A meu pedido, gentilmente digitalizaram e enviaram o documento solicitado, como: a Biblioteca de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, que me enviou um artigo de Dorina Nowill nos anais de um congresso; a Biblioteca Municipal Monteiro Lobato (São Paulo/SP), que me enviou documentos históricos sobre a sua seção braille “Dorina Nowill”. Ainda, consultou-se a autobiografia de Dorina de Gouvêa Nowill gravada por ela no formato de áudio em 66 fitas cassetes, cuja transcrição adaptada resultou na publicação do livro, na versão impressa, sob o título *...E eu venci assim mesmo – Dorina de Gouvêa Nowill* (Nowill, 1996).

A diversidade de tipos de fontes e o grande volume de documentos utilizados demandaram a utilização de um programa gerenciador de referências (Mendeley) que foi essencial para a organização e gerenciamento do meu acervo pessoal que se formou.

Capítulo 2

Dorina de Gouvêa Nowill: itinerários educacional e profissional

“Considero-me uma pessoa feliz por ter tido a chance de estudar, de conhecer como uma profissional da área de educação o que existia provavelmente de melhor no mundo naquela oportunidade.”

Dorina de Gouvêa Nowill
(Nowill, 1996, p. 36)

Neste capítulo, apresenta-se a professora brasileira e cega Dorina de Gouvêa Nowill, enquanto uma intelectual criadora e mediadora na educação para/dos cegos e a sua inserção e vinculação com o contexto e com as redes de apoio e de sociabilidade nacionais e transnacionais, relacionando às ações públicas e políticas públicas implantadas no Brasil. Rebecca Rogers (2019) ressalta que os historiadores sociais da educação consideram que há algumas vantagens específicas em pesquisar sobre professores:

[...] os professores representam um objeto privilegiado de análise. Os professores têm biografias, movem-se

em padrões espaciais rastreáveis, escrevem e publicam frequentemente sobre o que esperam alcançar, relatam o que veem e, quando viajam, pertencem frequentemente a redes de indivíduos com ideais semelhantes com os quais se correspondem (Rogers, 2019, p. 110, tradução nossa).

Dorina é protagonista dos fios que são puxados para o desenvolvimento dos capítulos deste livro enquanto estratégia metodológica. Chama a atenção o silenciamento e/ou esquecimento pela historiografia da educação brasileira sobre essa personagem que desenvolveu diversas ações, campanhas, mobilizações e representações institucionais nas esferas pública e privada, e em âmbitos nacional e internacional, pela educação e demais direitos dos cegos, sendo reconhecida, na sua época, pelas áreas da educação, da saúde e da cultura.

Uma pesquisa realizada na imprensa mostra que a maior parte das matérias publicadas e identificadas sobre Dorina Nowill destacaram a sua deficiência, a natureza filantrópica de suas atividades e a ideia de “tragédia pessoal”, qualificando-a como uma grande benemérita ou por sua capacidade de superação, como nos exemplos: “A admirável Dorina, uma cega que vê” (Correio Paulistano, 1945, p. 19); “Um facho de luz dourada na escuridão” (Correio Paulistano, 1945, p. 19); “Figura de singular relevo excepcional, pelo fato de ter perdido a vista, contando apenas dezessete anos, num momento radioso da existência, ao concluir com brilho o seu curso ginásial” (Jornal de Notícias, 1947b, p. 2); “Amiga dos cegos” (Diário da Noite, 1979, p. 4); além de destacá-la em promoções de chás e eventos sociais para angariar recursos. As matérias que apresentavam suas ações no âmbito da educação costumavam, também, ressaltá-la como um exemplo de superação.

Mas, afinal, quem é Dorina Nowill para além da filantropia? Quais são as suas contribuições para a formação das políticas e para as práticas culturais da educação dos cegos? Para isso, foram identificadas as ações e os “passos” de Dorina, seja na produção, transcrição para o braille e tradução de bens culturais em língua estrangeira; e na formação profissional de professores e técnicos, seja nos espaços frequentados de discussão pedagógica, científica e política pelos direitos dos cegos, sobretudo em relação à educação.

Figura 1 - Fotografia de Dorina de Gouvêa Nowill



Fonte: Centro de Memória Dorina Nowill.

Nesse bojo contextual, identificam-se os traços de redes de apoio e de sociabilidade por meio dos cargos que ela assume em âmbitos público e/ou privado, em níveis nacional ou internacional. Por meio dos “indícios” (Ginzburg, 1989) deixados pelos “passos” de Dorina, busca-se neste capítulo, de forma mais ampla, subsidiar a compreensão do processo de inserção da educação dos cegos na agenda pública brasileira. Para isso, permanece a variação da lente de análise em uma combinatória entre os focos micro e macro analíticos.

As fontes históricas utilizadas neste capítulo foram consultadas no Centro de Memória Dorina Nowill (SP) e no arquivo digital estadunidense *Helen Keller Archive* (Nova Iorque – EUA). Observou-se que, em algumas fontes encontradas no acervo estadunidense Helen Keller, datilografadas em língua inglesa, consta a observação de que o documento original estava registrado em braille, tendo em vista que algumas correspondências foram trocadas entre pessoas cegas, como as enviadas entre Helen Keller e Dorina Nowill, ora representando a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, ora como amiga.

2.1 Do Brasil aos Estados Unidos: uma viagem pedagógica em busca do “melhoramento do nível cultural” do cego

Branca, filha de imigrantes, pai português e mãe italiana, Dorina Monteiro de Gouvêa nasceu em São Paulo/SP, em uma família de classe socialmente privilegiada e teve uma infância “tranquila e feliz” (Nowill, 1996, p. 1), conforme os termos utilizados por ela mesma em sua autobiografia. Curvou o primário e o secundário no Externato Elvira Brandão, escola particular, sendo contemporânea do ator Paulo Autran e da apresentadora e atriz Célia Biar. No externato teve aulas de datilografia, o que posteriormente foi muito útil, por ter aprendido a datilografar sem olhar para as teclas. Após concluir o ginásio (1935), Dorina foi surpreendida por diversas intercorrências nos olhos. O processo de perda de visão foi detalhadamente narrado por ela em sua autobiografia, a exemplo do trecho seguinte, após, no dia anterior, um chapéu de uma amiga de sua mãe ter batido no seu olho direito:

Era um domingo. No dia seguinte de manhã, 17 de agosto, ocasionalmente fechei o olho esquerdo e quando tentei ver com o outro, percebi uma grande mancha opaca bem no centro da visão. Depois que levantei, não dei muita atenção ao fato, achei que era uma coisa banal, mas falei com mamãe. Mamãe disse: “Ah, não, eu não vou levar você de novo ao oftalmologista. Deve ser bobagem e isso passa”. Dizia isso porque quando estava no Elvira Brandão, meus olhos lacrimejavam muito e mamãe me levou a um grande oftalmologista, Dr. Edmundo Carvalho, pois eu cismei que tinha de usar óculos. Quando chegamos ao consultório e eu me sentei para o exame, ele brincou muito: disse que eu não tinha coisa alguma, achou que, de visão, eu não tinha problema e que podia ter, no máximo, uma alergia. Portanto, naquela segunda-feira, mamãe não deu muita importância à minha queixa. [...] Voltamos no dia 8 de setembro e quando cheguei em São Paulo, disse para mamãe que eu achava que o meu problema de visão era sério, porque eu realmente não estava enxergando. Disse para mamãe: “Eu olho o seu rosto e se tapar o olho esquerdo, não vejo o seu nariz. Vejo o contorno, mas não vejo um bom pedaço do seu rosto; isto é, nariz, boca, não vejo”. Nem de longe imaginei a gravidade do que me acontecia. Mamãe telefonou para o Dr. Edmundo Carvalho que estava em

São Paulo e fui atendida naquele mesmo dia. Quando chegamos ele me reconheceu logo e disse: “Como é? Outra vez a moça dos olhos bonitos? O que é agora?” Sentou-me na cadeira, naquele aparelho onde se encosta o queixo, e me examinou. Mamãe disse que ele ficou pálido e disse: “Lamentavelmente ela tem razão. É grave o que ela tem” (Nowill, 1996, p. 8-9).

Aos 17 anos de idade, Dorina percebeu a primeira hemorragia ocular, que a levou a perder a visão (1936). Entre diversos exames, tratamentos e peregrinações em consultas particulares com médicos de referência do Brasil, Espanha e Argentina, não houve um diagnóstico médico preciso. Duas certezas eles tinham: era um caso muito raro e ela não voltaria a enxergar. Em relação às despesas, ela recorda: “Papai tinha uma pequena chácara no Carandiru, mas que vendeu para pagar meus tratamentos e principalmente essa consulta. Ontem, como hoje, uma doença grave afeta o orçamento da família” (Nowill, 1996, p. 11).

Quem lhe falou pela primeira vez sobre o braille foi um médico oftalmologista com quem fazia um tratamento. No entanto, ela disse: “Não dei muita atenção, mas em todo o caso o nome ficou e a lembrança também” (Nowill, 1996, p. 12). Depois, por uma indicação de sua madrinha à sua mãe, Dorina decidiu aprender braille, o que também evidenciava uma aceitação da condição de cega. Por meio de sua madrinha, conheceu o Instituto de Cegos Padre Chico, onde aprendeu o sistema braille (1939). Inaugurou a sua leitura em braille com o livro *Histoire de ma vie*, de Helen Keller, escrito em francês. Por isso, Dorina aprendeu o braille lendo em francês. O contato com a língua francesa precedeu a cegueira, pois já recebia aulas de francês particulares, além das aulas no Externato Elvira Brandão, onde lia literatura francesa por causa de uma professora francesa que passava essas obras para os alunos lerem. Nesse mesmo período, ganhou e aprendeu a utilizar sua primeira reglete.

Os tratamentos médicos; os estudos de língua estrangeira, francês e inglês; as aulas de piano, os estudos dos códigos de música em braille, a transcrição das partituras para o braille; as leituras da revista estadunidense *Readers's Digest*, em braille e em inglês, que recebia por assinatura; e a realização de cursos pela *Hadley Correspondence School*, oferecidos por correspondência para pessoas cegas ou com baixa visão, ocuparam os oito

anos que Dorina ficou sem frequentar a escola, após a conclusão do ginásio. Os cursos foram essenciais para Dorina dominar o código de abreviatura braille em inglês, chamado grau dois, sistema que posteriormente ela defendeu em diversos eventos.

No início da década de 1940, Regina Pirajá estava ajudando a organizar uma biblioteca braille na Escola Normal Caetano de Campos — onde era inspetora — quando convidou Dorina para assistir a sua instalação. Na ocasião, Dorina foi apresentada à diretora da referida escola, Carolina Ribeiro, que a convidou para ingressar no Curso Normal como ouvinte. Certamente, se por um lado Dorina estava numa posição social de maior vulnerabilidade por ser mulher e cega, por outro lado, o fato de Dorina ser uma pessoa branca e de uma classe socioeconômica favorecida a colocou em um espaço de privilégio, como o próprio acesso à Escola Caetano de Campos, uma instituição de formação de professores de referência nacional, que formava meninas da elite.

Esse lugar de privilégio certamente atenuou a sua vulnerabilidade, mas não a excluiu, como ela mesma narra diversas situações de constrangimento e capacitismo em sua autobiografia. O comentário aqui visa levar a uma reflexão no sentido de que se fosse uma mulher cega preta e pobre formaria um outro cenário e imporiam outras condições.

A primeira reivindicação de Dorina pela integração social do cego refere-se ao seu próprio requerimento, feito em braille, ao Ministro de Educação e Cultura, Gustavo Capanema, com a solicitação de sua licença ginásial. O fato de Dorina enviar o requerimento em braille evidencia, sem dúvidas, um ato de resistência. A concessão da licença, por decreto especial, uma vez que não havia lei específica, possibilitou-a a prestar vestibular para a Escola Normal e tornar-se a primeira aluna cega em São Paulo a ser diplomada em um curso público regular de formação de professores. “Foi nessa época que se estabeleceram as bases de todo trabalho que eu viria a desenvolver. Foi nessa época que tudo nasceu” (Nowill, 1996, p. 21), afirmou Dorina.

A entrada para a escola Caetano de Campos foi um marco em minha vida. Interessante lembrar que muitos diretores do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, não acreditavam na possibilidade da minha participação como aluna regular no curso Normal. Houve um diretor do Departamento de Edu-

cação do Estado, segundo Dona Carolina me contou, que afirmou; “Como é que uma moça, uma aluna tão diferente que não tem possibilidade de ver, de estudar, de acompanhar a classe, poderia ser colocada numa escola para dar aula!” Ele afirmava que eu me sentiria muito infeliz e muito frustrada (Nowill, 1996, p. 21).

Nota-se que, nesse momento, a licença foi uma concessão de exceção, individual, e não uma regulamentação sobre a integração dos cegos ao Ensino Normal/Secundário. Contudo, abriu caminhos e rompeu barreiras, indo na contramão de uma perspectiva difundida naquele contexto de um ensino segregado para pessoas com deficiência, em classes homogêneas, que ganhou força no discurso e estudos da psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, uma referência à época na educação especial brasileira (Campos, 2010). Naquele ano (1943), essa linha de pensamento foi endossada por Abgar Renault, secretário do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, representando o Brasil na primeira Reunião Interamericana de Ministros da Educação, realizada no Panamá, entre 25 de setembro e 4 de outubro, convocada pelo Conselho da Organização dos Estados Americanos (OEA). Entre as diversas recomendações e resoluções para a educação, o secretário reforçou o ensino segregado e recomendou a formação de professores para o ensino dos excepcionais nas Escolas Normais, conforme se lê em seus próprios termos:

[...] é antipedagógico agrupar, nas escolas comuns, tipos diversos de crianças, sem tomar em consideração as diferenças resultantes de anormalidades; que é indispensável adotar normas uniformes e critérios gerais para a classificação das crianças excepcionais; que convém fundar institutos próprios para crianças excepcionais, bem como especializar pessoal para o seu ensino, recomenda:

1. O estudo de bases uniformes que permitam diagnosticar e classificar as anormalidades dos escolares.
2. A fundação de institutos especiais para crianças de difícil educabilidade, assim classificadas seja por influências de ambiente ou por causas orgânicas ou psíquicas.
3. A criação de seções especiais nas escolas normais para a formação de pessoal dedicado ao ensino dos excepcionais (4 de outubro de 1943) (INEP, 1965, p. 16).

Enquanto normalista, a opinião de Dorina sobre o ensino e o contexto da educação dos cegos foi registrada em um jornal paulistano, ocasião em que ainda não contava com visibilidade e prestígio social:

Lá na escola, dez entre as minhas colegas, aprenderam braille e estão fazendo traduções de livros didáticos ou romances, que virão auxiliar bastante os nossos cegos. Aqui, em São Paulo, existem algumas instituições que, infelizmente, por falta de recursos ou de material necessário para o ensino – ou ainda conhecimentos técnicos modernos – não podem dar aos cegos a assistência e a instrução que eles realmente precisam [...]. O problema do cego é muito mais complexo, torna-se necessário um grande conhecimento no assunto para que possa ser realizada com êxito, a sua reintegração na sociedade, na vida cotidiana [...]. No entender de muitos, para ensinar um cego basta conhecer os pontos do Braille. Isto, todavia, não passa de um grande engano. É necessária uma esmerada e completa formação psicológica e pedagógica, sem o que jamais será alcançado o objetivo visado. [...] Isto tudo é meu ponto de vista de estudante. Não sou ainda uma professora competente para fazer um julgamento e acho também que não se pode criticar sem repor qualquer coisa. Estando, porém, ao par destes assuntos, e tendo visitado as nossas melhores instituições para cegos, concluí que, por enquanto, devido à várias circunstâncias – não se pode realizar ainda no Brasil o que é executado com excelentes resultados na Argentina, na França, e nos Estados Unidos, onde há professores especializados, maquinários e recursos muito mais amplos (Correio Paulistano, 1945, p. 19).

Em decorrência também de estágios, o grupo de normalistas influenciou na criação de uma seção para crianças cegas na Biblioteca Infantil do Departamento de Cultura do município de São Paulo. A seção foi inaugurada em 1946, sob a direção imediata de Lenira Fracarolli e mediata do diretor do Departamento Municipal de Cultura, Mário de Andrade, onde eram oferecidos livros em braille, música e recreação. Renomeada com o nome do escritor Monteiro Lobato, a biblioteca foi reconhecida como a primeira de iniciativa pública do Brasil a oferecer um serviço especializado aos cegos. Em 1947, em homenagem à Dorina Nowill, a seção braille recebeu seu nome. Já em 1958, a seção braille tornou-se também uma biblioteca circulante possibilitando que crianças cegas pudessem fazer empréstimos dos

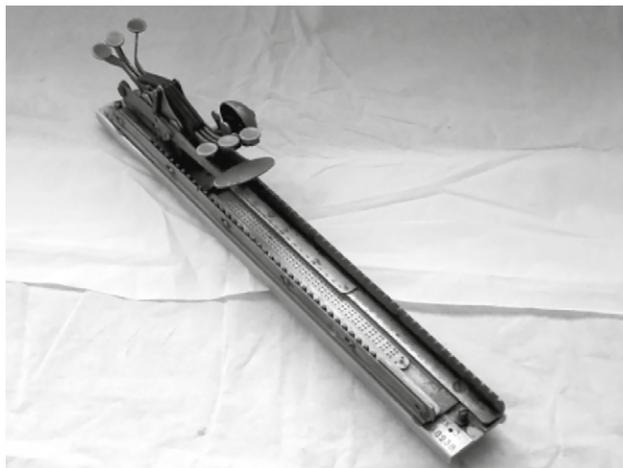
livros em braille para leitura domiciliar (Fracarolli, [s. d.]; Jornal de Notícias, 1947b; Ferraz, 1959, 1966).

Perrot (1998, p. 108) afirma que a educação abriu caminhos para que as mulheres alcançassem a condição de intelectuais, sendo as Escolas Normais as primeiras “universidades das mulheres”. Nesse sentido, o conhecimento e as vivências da Escola Normal propiciaram à Dorina o acesso a um espaço de formação intelectual, a uma “universidade”. Embora essa abordagem de Perrot (1998) seja referente ao contexto francês, o sentido da Escola Normal enquanto “universidade das mulheres” também se aplica ao contexto brasileiro.

Segundo a professora e pesquisadora Adenize Queiroz de Farias (Farias, 2011), também mulher cega, a educação foi uma etapa determinante na vida de Dorina Nowill para que ela alcançasse posições de liderança. Farias enfatiza que os riscos à vulnerabilização de mulheres com deficiência “são de ordem exponencial se comparados às mulheres sem deficiência” (Farias, 2011, p. 32).

Para a cerimônia de formatura, o embaixador José Carlos de Macedo Soares, que na época também era interventor no estado de São Paulo, foi convidado para entregar o diploma à Dorina. Em ocasião anterior, ele havia doado uma máquina de escrever em braille para ela, recurso raro e caro naquela conjuntura, de muita utilidade na otimização dos estudos de Dorina.

Figura 2 - Máquina de escrever braille mecânica e portátil similar à primeira máquina de Dorina Nowill – Década de 1940



Fonte: Centro de Memória Dorina Nowill.

Após diplomar-se na Caetano de Campos, Dorina participou de diversos cursos de formação com fundamentos em educação especial, principalmente com ênfase na educação de cegos, psicologia educacional, prevenção à cegueira, serviço social e legislação. Uma vez concedido o afastamento de sua atividade docente no Instituto Padre Chico, Dorina Monteiro de Gouvêa, junto com a amiga Neith Moura e com Regina Pirajá, participou do Projeto Especial para profissionais de cegos brasileiros, a fim de realizar uma viagem pedagógica fora do país financiada por uma bolsa de estudos. A notícia da concessão das bolsas chegou antes mesmo da formatura do Curso Normal.

As aulas particulares de conversação em inglês e em francês, que Dorina recebia desde antes do ingresso na Escola Normal Caetano de Campos, tiveram uma oportuna aplicabilidade (Nowill, 1996). A língua inglesa vinha sendo aprimorada também com a assinatura da revista estadunidense *Readers's Digest*, em braille e em inglês, e com a realização de cursos pela *Hadley Correspondence School*, que os oferecia por correspondência para pessoas cegas ou com baixa visão. Depois da cegueira, sua madrinha também costumava ler literatura em francês para ela. Também tinha conhe-

cimento da língua italiana, falada em casa pela mãe e pela avó materna, ambas italianas.

As bolsas de estudos foram concedidas pelo Departamento de Estado (EUA) e pela *American Foundation for the Blind*, por intermédio do *Institute of International Education* de Nova Iorque e da União Cultural Brasil-Estados Unidos. As bolsas foram destinadas ao Centro de Orientação para Estudantes e Estagiários Estrangeiros no *Wilson Teachers College Orientation Center*, em Washington, para o curso de orientação da vida americana; para os estudos no *Michigan State Normal School*, em Ypsilanti; e para o ano acadêmico no *Teachers College (TC)* da *Columbia University*, em Nova Iorque (The Record, 1946; Jornal de Notícias, 1947a; São Paulo, 1952; Nowill, 1996).

Para melhor compreensão do significado dessas discussões para o âmbito nacional brasileiro, perceba que ainda não existiam a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), fundada em 1950, nem as APAES, a primeira criada em 1954. Em âmbito internacional, importa ressaltar o lugar que esses espaços de formação profissional e docente ocupavam: tanto o *Teachers College* quanto o Bureau Internacional de Educação de Genebra eram considerados epicentros da internacionalização do campo educacional, centros de legitimação da educação (Cardoso; Martínez, 2021; Vidal; Rabelo, 2019; Warde, 2016).

A viagem pedagógica teve ampla divulgação. Além da imprensa, também foi noticiada brevemente no Boletim Mensal do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Saúde (INEP, 1946). A despedida por amigos, alunos e representantes de instituições para cegos, realizada no aeroporto e na União Cultural Brasil-Estados Unidos, foi registrada pela imprensa:

Embarcaram, ontem, para os EE.UU, três professoras paulistas contempladas com uma bolsa de estudos. [...] A princípio, a bolsa de estudos foi oferecida somente para Dorina de Monteiro Gouvêa. [...] Resolveu-se, depois, transformar essa única bolsa, numa tríplice, em consideração do fato de que as senhoritas Regina Pirajá da Silva e Neith Moura formavam, com Dorina, uma verdadeira equipe de trabalhadoras dedicadas aos cegos, cuja unidade devia ser mantida pelo melhor êxito da viagem de estudos (Diário da Noite, 1946, p. 10).

Em palavras de despedida, Dorina destaca, em um jornal paulista, a necessidade e o seu compromisso de promover a ampliação do nível cultural dos cegos, a partir dos conhecimentos que seriam adquiridos na especialização — uma mensagem de esperança, depositada no conhecimento e nas técnicas estadunidenses, no sentido de que de lá (EUA) viria a solução para os desafios dos cegos brasileiros. Dorina demonstra ter uma causa pela qual lutar:

Nossa despedida é diferente, porque é uma mensagem de esperança. Nós voltaremos e haveremos de transmitir a todos os cegos todo o fruto dos esforços que despenderemos para conseguir o domínio dos meios que hão de colaborar pelo melhoramento de seu nível cultural. É preciso que se deixe aos cegos a liberdade de agir. Eles são, como sempre tenho repetido, porque julgo que isso é necessário, pessoas como as outras, que merecem viver a vida comum de todos os homens [...] criaturas que não são nem desgraçadas, nem gênios, [...], mas que necessitam de oportunidades e meios para a sua educação (Diário da Noite, 1946, p. 8-10).

No curso do *Wilson Teachers College Orientation Center*, coordenado por Margaret L. Emmons, os estudantes estrangeiros eram treinados para aprimorar o seu inglês e orientados para a adaptação à vida e aos costumes nos EUA. Já na *Michigan State Normal School*, participaram por seis semanas do curso de verão *Home Teachers* (professores domiciliares para pessoas cegas). Nesse curso, que era promovido pela *American Foundation for the Blind* (AFB), tiveram conteúdos como *História e Filosofia do Trabalho*, oferecido pela professora Evelyn Mackay, da AFB; *Serviço Social*, com Pauline Goflup, catedrática da Universidade de Michigan; *Fundamentos de Psicologia Educacional*, por Berthold Lowenfeld, além da disciplina *Problemas correntes relacionados com as pessoas cegas*, entre outras. Nas palavras de Dorina, “uma montanha para ler” (Nowill, 1996, p. 32). Contudo, havia leitores voluntários à disposição das alunas cegas e grande parte das estudantes estadunidenses eram cegas.

O *Michigan State Normal School College* ofereceu, no verão de 1946 (17/06 a 26/07), um catálogo diverso de cursos voltados para a educação de “excepcionais”, além de cursos específicos sobre a educação de crianças cegas como o *Métodos para o Ensino de Cegos*. Um dos cursos foi conduzido por Berthold Lowenfeld (Outlook For The Blind, 1946; The Record, 1946;

Jornal de Notícias, 1947a; São Paulo, 1952; Nowill, 1996). Nessa época, Dorina comprou sua primeira máquina de datilografia braille, em Washington, e uma máquina de escrever braille, em Nova Iorque. Com esses equipamentos, registrava anotações das aulas, elaborava relatórios e realizava provas.

Quanto ao *Teachers College*, permaneceram de maio de 1946 a julho de 1947. Cabe registrar que durante sua estadia nos EUA, Dorina conheceu o carioca e descendente de ingleses, Edward Hubert Alexander Nowill, que estava a trabalho nos EUA, com que se casou (1950) e teve cinco filhos (Nowill, 1996). Além da formação específica para educação dos cegos, Dorina reconheceu que no TC:

[...] o conhecimento dos problemas de outras deficiências, como os portadores de retardamento mental, paralisia cerebral, problemas do aparelho locomotor e outros, enriqueceram muito o nosso conhecimento e permitiram uma abertura muito grande quanto à educação especial (Nowill, 1996, p. 35).

Nesse período, os Estados Unidos eram tidos como um referencial de progresso, de civilização, de ideias democráticas e de modernidade pedagógica e científica para a educação brasileira (Cardoso, 2015; Warde, 2016). Percebe-se, também, que o mesmo começa a se delinear para a educação especial. Os EUA vinham se consolidando na formação de professores de pessoas com deficiência visual. O TC já vinha formando professores de alunos com deficiência visual desde 1921, quando inaugurou o seu primeiro programa/curso de verão para professores de alunos com baixa visão e, em 1935, introduzem um programa anual para professores de cegos.

Em outras áreas profissionais brasileiras da medicina, da enfermagem e da engenharia, por exemplo, já haviam ido estudar por intercâmbio em universidades estadunidenses. O *Teachers College* já era reconhecido como um epicentro da internacionalização, inclusive, no campo educacional e um dos centros de legitimação da educação. Desde as décadas de 1920 e 1930, educadores brasileiros haviam sido enviados para se especializarem no *Teachers College*, financiados por governos estaduais e agências estadunidenses privadas, como Anísio Teixeira.

Enviadas por Francisco Campos, Benedicta Valladares Ribeiro, Lúcia Schimidt Monteiro de Castro, Amélia de Castro Monteiro e Alda Lodi, Ig-

nácia Guimarães e Noemy Silveira Rudolfer se especializaram no TC (1927-1929) com a finalidade de atuarem na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, onde também veio a atuar a educadora e psicóloga russa Helena Antipoff (vinculada ao Instituto Jean-Jacques Rousseau (Suíça/Genebra), também a convite de Francisco Campos. Entre as décadas de 1920 a 1960, o TC recebeu cerca de 120 estudantes brasileiros. Desde a criação do Instituto de Educação Internacional (*Institute of International Education*) (1923) aumentou a quantidade de estrangeiros recebidos na instituição. Uma de suas atividades consistia em promover aos alunos estrangeiros estudo e visitas a escolas dos EUA (Campos, 2010; Rabelo, 2016; Vidal; Rabelo, 2019; Warde, 2016; Warde; Rocha, 2018).

Vale destacar que, desde o período entreguerras, o *Teachers College* estava integrado a amplas redes ligadas à Educação Ativa — o Instituto Jean-Jacques Rousseau, incluindo o Bureau Internacional de Educação de Genebra; a *New Education Fellowship* (reconhecida por *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* nos países latinos), o *Institute of Education* da *University College London* — o que promovia ações e intenções que manifestavam ora parceria, ora rivalidade, além do internacionalismo educativo (Cardoso, Martínez, 2021; Hofstetter, 2017; Rabelo, Vidal, 2020; Warde, 2016).

A abertura para bolsas de estudo a alunos de países em desenvolvimento também era uma das oportunidades para que, através das pesquisas dos bolsistas, essas redes tivessem um panorama desses países, sobretudo por meio da Educação Comparada. Em 1942, por exemplo, o Anuário Educacional do Instituto Internacional do *Teachers College* tinha dedicado, pela primeira vez, segundo o *Jornal Cultura Política* (RJ) (1944), um volume de educação comparada sobre *A Educação nos países da América Latina*, seus sistemas e problemas, com 20 estudos assinados por representantes da Educação de cada país, no caso do Brasil, por Carneiro Leão.

A introdução da publicação, por I. L. Kandel, aponta os problemas comuns desses países, o analfabetismo, adaptação da educação rural a seu ambiente próprio, melhoramento da qualidade do meio urbano, reorientação da educação pós-primária, reorganização da educação superior à luz das necessidades novas e relações entre as administrações locais e centrais. Observa-se que a educação de crianças com deficiência não é mencionada

como uma questão prioritária. A publicação visava apresentar uma visão panorâmica dos sistemas educacionais da América Latina e “os meios para incentivar e intensificar o nível cultural da população do nosso continente” (Siberchmidt, 1943, p. 215).

O intercâmbio entre estadunidenses e brasileiros, pelo TC, foi intenso. Ainda na década de 1940, veio ao Brasil, em sua oitava missão cultural ministrando em português, Robert King Hall, professor do *Teachers College*, por iniciativa do Instituto Brasil – Estados Unidos, com a colaboração da Associação Brasileira de Educação (ABE) e a convite da Faculdade Nacional de Filosofia, para uma série de palestras na perspectiva da Educação Comparada, onde lecionava sobre o mesmo tema na cadeira do prof. Carneiro Leão (Correio da Manhã, 1949).

Em contexto de Guerra Fria em que o mundo estava polarizado entre a União Soviética e os Estados Unidos, em texto publicado no jornal de notícias *O Jornal* (RJ) (1945), Fernando Tude de Souza registrou as tensões e desconfianças do período:

As perseguições na suposta campanha contra o comunismo atingiram principalmente os intelectuais e, mais diretamente, os educadores. Todos nós que pregávamos a educação democrática éramos [chamados de] “comunistas”, éramos “educadores vermelhos”. Quem cursou o Teachers College da Columbia University era logo apontado como “tendo frequentado o maior centro de comunismo das Américas. [...] Afastou-se em nome dessa campanha o sr. Anísio Teixeira, nome que todos os circuitos culturais estrangeiros apontam como uma das maiores figuras de reformador que já surgiu na América Latina (Souza, 1945a, p. 1).

Dorina realizou ainda vários estágios e/ou visitas em instituições públicas e privadas de educação, seja especializada ou de ensino integrado às salas comuns, incluindo observações em Classes Braille, hoje denominadas salas de recurso. Entre as instituições visitadas, cita-se: *State Commission for the Blind* (New Jersey), onde teve a oportunidade de conhecer crianças com paralisia cerebral na escola pública; *Perkins Institute for the Blind* (Boston – Massachusetts); *New York Institute for the Blind*; *Overbrook School for the Blind* (Filadélfia); *Canadian Institute for the Blind*; e *New York Guild Jewish Blind*. Além desses, visitou classes de conservação da vista, para

crianças com visão subnormal (baixa-visão), onde havia carteiras com tampas ajustáveis, quadros negros sem brilho, evitando ofuscamento, livros em tipos ampliados e ambiente com iluminação adequada. Naquela época, essas classes existiam tanto em instituições especializadas para cegos quanto no sistema regular de ensino, no entanto foram se tornando desnecessárias devido ao uso de recursos tecnológicos, auxílios ópticos, lentes e circuitos fechados de televisão para ampliação do texto, por exemplo (Nowill, 1996).

Ainda, teve experiências com professores domiciliares, com treinamento de orientação e mobilidade e visitas à instituição de reabilitação de cegos veteranos de guerra, *Rehabilitation Center*, em Connecticut. Entre aulas e estágios, e na “ânsia de fazer com que o Brasil fosse representado nas inúmeras conferências que se realizavam já naquela época” (Nowill, 1996, p. 45), participou, junto com Neith Moura, do Congresso do Conselho Internacional de Crianças Excepcionais em Ottawa, Canadá. A experiência nos EUA aproximou Dorina do discurso da integração social do cego e dos discursos da UNESCO e da ONU, influenciando diretamente na construção do seu pensamento e de suas práticas educacionais para os cegos.

Nas pesquisas em jornais brasileiros da época, identifica-se que havia espaço para a difusão e a circulação dos princípios estadunidenses, tidos como de referência, sendo recorrentes matérias assinadas por brasileiros que haviam estagiado nos EUA, como no caso dos textos de Fernando Tude Souza, ou assinadas por cidadãos estadunidenses, docentes universitários ou representantes do governo ou de instituições, que vinham realizando missões culturais no Brasil e/ou conferências.

O papel da educação no contexto de um pós-guerra mundial estava na pauta dos educadores vinculados ao Instituto Jean-Jacques Rousseau e ao Bureau Internacional de Educação, conforme será abordado no capítulo posterior, assim como no discurso dos educadores vinculados ao TC. A fim de trazer aspectos das discussões sobre a educação e a perspectiva de um representante do TC, em um contexto recente de uma pós-guerra mundial e do período em que Dorina estudou nesse *College*, vale registrar o discurso de Willian Fletcher Russel, educador, deão (1927-1949), posteriormente presidente (1949-1954) do *Teachers College*, e presidente, à época, da Organização Mundial de Educadores, ligado à Phi Delta Kappa (PDK), uma fraternidade de educadores.

Sob o título *A verdadeira relação da educação para a guerra e para a paz*, o discurso de Russel, publicado em *O Jornal* no dia 23 de maio de 1948, destaca algumas escolas de pensamento que discutiam sobre como combater a guerra por meio da educação, e especificamente, por meio da escola, tema predominante nas discussões da ONU e nas organizações de educação, como a UNESCO. “O que a escola e os homens da educação podem fazer para evitar a guerra?” (Russel, 1948, p. 18), inicia ele o discurso. Seguiu com uma remissão ao preâmbulo da Constituição da UNESCO: “Como as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas”. São 4 as escolas do pensamento mencionadas por Russel:

1. Reconstrução educacional: defende que cidades e escolas em ruínas, professores dispersos, sem recursos e crianças sem lar e sem alimento, são fatores que propiciam um clima favorável para a guerra, pelo desencanto e desespero do povo. Propõe a restauração e reorganização da escola, e a conseqüente instrução do povo, provisão de alimento, vestimenta, moradia, livros, sendo cada um responsável por sua subsistência, opinião e governo. Esses fatores promoveriam atitudes pacíficas. Crítica de Russel: As escolas aplicam um programa educacional, para a paz ou não. Exemplifica com Hitler que pela educação compulsória popular levou ao despotismo e com a ilusão da Revolução Francesa em crer que a extensão da educação seria uma garantia de democracia. Para ele, “reconstrução deve trazer felicidade, opinião própria e o bem-estar. Outros fatores decidirão a obtenção da paz” (Russel, 1948, p. 18).

2. Intercâmbio de pessoas: argumenta que “a guerra vem do isolamento e da ignorância de outros povos” (Russel, 1948, p. 18). Propõe o rompimento de barreiras e o intercâmbio internacional de estudantes, cientistas e professores. Crítica de Russel: Apesar de considerar o intercâmbio de grande importância, ressalta que os intercâmbios que aconteciam antes da guerra não a evitaram, e, em alguns casos, facilitaram a traição. A ausência do intercâmbio também não evitaria a guerra.

3. Liberdade de comunicação: também denominado de “Escola da partilha de ideias”, advoga pelo trabalho conjunto entre os países, pois o livre fluxo de ideias promoveria a paz, que é a proposta da UNESCO, com planos de envio de peritos a vários países, mediante convite.

Crítica de Russel: apoia a partilha de ideia ressaltando que é o que o Teachers College vem desenvolvendo há anos, sendo importante “para o progresso social, para a saúde, e para a produção” (Russel, 1948, p. 18). Porém, questiona se essa liberdade de comunicação inibe a guerra ou garante segurança para paz. Como exemplo, cita que o Teachers College teve alunos inimigos dos EUA durante a guerra.

4. Boa vontade internacional: Compreende o entendimento de que o espírito da paz pode ser transmitido por meio de livro didáticos e materiais escolares, isto é, encher os livros de boa vontade internacional e instruir professores no ensino da temática. Segundo ele, seria a mesma lógica, invertida, utilizada nas escolas germânicas sobre pureza de raça e superioridade ariana. Russel destaca as diversas palestras nesse sentido, e algumas que ele mesmo proferiu, no sentido da educação para a paz. Destacou que a *World Organization of the Teaching Profession*, com membros de vários países, tinha reservado um quinto das suas tarefas para este tipo de projeto e que a UNESCO havia dedicado seminários sobre essa questão. Crítica de Russel: Ele afirma que professores reconhecem a importância de um programa educacional para contribuir para a cultura e a prática de disseminação de ideias. Contudo, faz referência aos ensinamentos do filósofo Dewey que:

[...] pensamentos morais resultam não precisamente em conduta moral, mas em ideias sobre moralidade; que os ensinamentos sobre saúde, podem mais facilmente assegurar ideias sobre a saúde, do que formar hábitos higiênicos. Assim acontece com o ensino direto de boa vontade internacional. Será adquirida alguma boa vontade, mas o que resultará realmente serão ideias de boa vontade (Russel, 1948, p. 18).

Por fim, Russel considera que todas essas escolas de pensamento trazem contribuições relevantes, mas que um ponto vital é lutar pela liberdade nas escolas, das crianças, dos líderes e do contato com o povo. A falta de liberdade, segundo ele, decorre de uma imposição à escola resultante de políticas de governo para a educação, ao invés de políticas de Estado:

Em muitas nações, as escolas e outros meios de educação tornaram-se instrumento da política nacional, ou mais precisamente, instrumentos de um

partido político ou de uma coligação de partidos políticos. Esses partidos determinam a política que o Ministério da Educação põe em ação (Russel, 1948, p. 18).

Para ele, o perigo da guerra reside na submissão do povo aos “fanáticos políticos”. Reforça que por essa liberdade que a UNESCO deveria lutar. Russel falava da UNESCO enquanto uma organização criada recentemente, já que havia sido fundada em 1945, ou seja, havia apenas 3 anos da data da publicação desse discurso. Por esses motivos apontados por Russel que o investimento em intercâmbios acadêmicos, na circulação de pessoas e do conhecimento estava em evidência naquele período.

A presença das concepções do filósofo Dewey no discurso de Russel é algo a ser destacado. O filósofo é reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica do Pragmatismo da Universidade de Chicago e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do século XX. As ideias da Escola do Pragmatismo da Universidade de Chicago e da educação progressiva norte-americana, elaboradas, defendidas e difundidas por Dewey, são reconhecidas nos debates e na produção de documentos referenciais para a Educação. Vidal e Rabelo (2019), por exemplo, abordam sobre essa associação no contexto brasileiro desde a década de 1930:

Por um lado, o Manifesto dos Pioneiros se relacionava de várias formas – mas não exclusivamente – com o que vinha sendo produzido nos EUA, principalmente no Teachers College (TC) da Columbia University. Alguns de seus signatários, como o próprio Anísio Teixeira, tinham retornado havia pouco tempo dos EUA e incorporado aos seus referenciais vários autores estadunidenses, ou mesmo a bibliografia que circulava em suas versões originais ou na forma de traduções no Brasil. Apesar de em nenhum momento Dewey ser citado, Cunha (2017) argumenta que as concepções do filósofo estão presentes no Manifesto. Seguindo um caminho semelhante, Carvalho (2004) busca comprovar por meio de uma intrincada rede de relações entre educadores brasileiros e europeus a conexão entre o conteúdo do documento com a Ligue Internationale Pour L'Education Nouvelle (LIEN), que no contexto anglófono ficou conhecida como

New Education Fellowship (NEF) (Vidal; Rabelo, 2019, p. 210).

Essas conexões entre o TC, as concepções de Dewey e a influência francófona também são percebidas na educação especial brasileira. Sobre a influência francófona, será abordado no próximo capítulo sobre o discurso do Bureau Internacional de Educação de Genebra, Suíça, em relação à educação especial, por meio de suas conferências e Recomendações encaminhadas aos países, direcionadas aos ministros de educação ou instrução pública (o Brasil tornou-se membro do BIE a partir de 1960). No Brasil, há também uma histórica relação da educação especial inspirada nos modelos dos institutos franceses, sobretudo para a educação dos cegos e dos surdos, que vem desde a época do Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Collégio Nacional para Surdos-Mudos (1857), hoje designado como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

No caso da influência do TC na constituição de uma rede da educação dos cegos, pode-se citar um sujeito como exemplo, um dos professores de Dorina no TC, Robert B. Irwin, cego, e Irwing Miller, ex-aluno de Dewey, também professor da Universidade de Columbia. Contudo, essas conexões serão retomadas e analisadas em outro momento adiante.

2.2 O primeiro Curso de Especialização de Professores para o Ensino de Cegos do Brasil

O Curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto de Educação da Caetano de Campos incorporou parte do programa do Curso de Especialização de Cegos realizado por Dorina Nowill no *Teachers College*, da *Columbia University*, em Nova Iorque, tornando-se este uma referência. Ainda durante o curso normal, Dorina havia composto um grupo de estudos com oito normalistas, que aprenderam o sistema braille, criaram cartilhas, livros e desenvolveram um método de ensino para crianças cegas, a partir de uma experiência pedagógica no Instituto de Cegos Padre Chico, motivada por Dorina, durante a disciplina de Metodologia do Ensino Primário, com o apoio e a supervisão de Zuleika de Barros Martins Ferreira, professora da

disciplina, considerada pioneira na aplicação de métodos de ensino escolanovistas no curso primário paulista da rede pública (Marques, 2021).

O grupo ainda estagiou no Instituto de Cegos da Moóca, dirigido por Gilda Pires, e no Instituto criado por Mamede Freire; além de visitar o Instituto São Rafael em Belo Horizonte, por meio de um aluno desse instituto, Geraldo Sandoval de Andrade, com o apoio do Secretário da Educação de São Paulo e do Reitor da Universidade de São Paulo, professor Jorge Americano. Segundo Dorina, na ocasião, ficaram como hóspedes do Governo de Minas Gerais (Nowill, 1996). Posteriormente, Sandoval tornou-se um grande parceiro de Dorina e da Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

Entre os feitos desse grupo de normalistas composto por Dorina está a contribuição para a organização do Curso Experimental de Especialização de Professores para o Ensino de Cegos (1945), em nível médio, do Instituto de Educação Caetano de Campos (IECC). Por meio de um relatório das experiências dos estágios em instituições de cegos realizados pelas normalistas, e após a avaliação de uma banca, composta especificamente para esse fim, o trabalho desse grupo foi oficialmente reconhecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com concessão de habilitação (1946) para atuarem no magistério de ensino para cegos em escolas regulares, ação inédita na América Latina, em um contexto de escassez de formação docente especializada, sobretudo, para o ensino de cegos. Foi considerada a primeira turma do Curso Experimental de Especialização de Professores para o Ensino de Cegos do IECC.

Assim que retornou dos EUA, o curso foi integrado ao IECC, como especialização regular (1948), onde Dorina atuava como Técnica de Educação, designada desde 1947. Inicialmente, o curso foi coordenado pela professora Zuleika de Barros Martins Ferreira (1948-1955), com contribuições e orientações de Dorina, que posteriormente assumiu a coordenação do curso (1955-1966), devido à aposentadoria de Zuleika. Ao mesmo tempo, Dorina também integrou o corpo docente do curso, sendo responsável pela disciplina de Braille, ocasião em que o curso foi transferido para a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (Marques, 2021).

Segundo Dorina, o curso foi adaptado, sob a sua orientação, ao modelo curricular do curso do *Teachers College*, tendo duração de um ano: “procuramos modificar, transformar todo o currículo do Curso de Especialização em Ensino de Cegos do Instituto de Educação da Caetano de Campos”

(Nowill, 1996, p. 49). Inclusive o curso teve a participação, por meio de palestra, de uma professora de referência da área de Psicologia Educacional, também formada pelo TC, Noemy Silveira Rudolfer (Marques, 2021). Com o estabelecimento desse curso, constituiu-se um centro pioneiro/referencial de formação de professores para a educação de cegos no Brasil, com a participação de alunos de várias regiões do país. Ressalta-se que este curso, implantado desde 1945 em caráter experimental, antecede o curso de formação de professores do Instituto Benjamin Constant - IBC.

Segundo Nunes (2013), o Curso de Formação de Professores na Didática de Cegos do IBC começou a funcionar em 1947, mas foi oficializado apenas em 1951 pela Portaria nº 709 de 28 de junho de 1951 do Ministério da Educação e Saúde, que instituiu os Cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos do Instituto Benjamin Constant, publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP, 1951) e no DOU de 14 de julho de 1951. Em 1958, foram publicadas as instruções sobre o Curso de Formação de Professores na Didática de Cegos (Portaria nº 70 de 28 de maio de 1958), também publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP, 1958). Entre os professores que ministraram nesse curso, destacam-se alguns de renome como Emílio Mira y Lopez, José Espínola Veiga, Ofélia Boisson e Antônio Carneiro Leão (IBC, 2007).

Além disso, importa salientar o lugar de prestígio que esses cursos de nível médio ocupavam na formação de professores na época, levando em consideração que ainda não havia no Brasil cursos de formação de professores para a educação de excepcionais em nível de ensino superior.

Em 1969, o Parecer nº 295/69 do Conselho Federal de Educação reestruturou o curso de Pedagogia ao estabelecer as habilitações para a formação do profissional, que possibilitou a habilitação para educação de excepcionais. Já os cursos de especialização ou aperfeiçoamento de nível médio foram extintos pela Deliberação CEE nº 15/71, permanecendo em funcionamento, em 1972, apenas as turmas iniciadas em 1971, nos estabelecimentos oficiais (Autran; Loureiro, 2010; Masini, 1994).

Em nível de pós-graduação *stricto sensu*, somente se concretizou no final da década de 1970. De acordo com o Relatório do Departamento de Assuntos Universitários do MEC (MEC, 1977), em relação à formação de recursos humanos no exterior, até dezembro de 1977, o CENESP, em

parceria com o Programa de Expansão e Melhoria de Ensino (CENESP/PREMEN), havia enviado 14 bolsistas, concluintes, do Curso de Mestrado em Educação Especial na *George Peabody College for Teachers*, nos Estados Unidos, e mais 04 ingressaram nesse ano (Cardoso, 2018).

O convênio firmado entre o CENESP e o PREMEN, que executava os acordos entre o MEC e a USAID, além de ter por finalidade formar especialistas em educação especial no país e no exterior, visava também à importação de equipamentos e material didático especializado, conforme informado por Sarah Couto ao Diário da Tarde (16 set. 1974). Com o retorno e auxílio desses docentes dos EUA, foram sendo formados cursos de Pós-Graduação em nível de mestrado voltados para a educação especial (Cardoso, 2018).

A viagem pedagógica aos Estados Unidos, com a realização de cursos e estágios, marcou o início de uma formação continuada especializada e de uma profissionalização de Dorina no campo da educação especial, sobretudo, para a educação dos cegos, abrindo portas para uma ascensão profissional, inclusive no âmbito público, e para a sua inserção em redes de sociabilidade e de apoio e para a mobilização de uma rede transnacional em favor dos direitos dos cegos, ao longo de sua trajetória.

2.3 A criação e as ações da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB)

A paixão de Dorina por livros e pela leitura antecedeu à perda da visão. Desde a época que estudou no Externato Elvira Brandão, era responsável por uma biblioteca criada pela professora de literatura, com a contribuição financeira das alunas para a compra de livros. Dorina também frequentava a biblioteca do Clube Português, onde, segundo ela, seu pai chegou a compor a diretoria (Nowill, 1996).

Já após a cegueira, Dorina participou de uma ação voluntária na Cruz Vermelha de copistas braille, incluindo alunas do IECC, com a proposta de formar uma biblioteca. Na época, em um contexto em que a aquisição de materiais era limitada devido à Segunda Guerra Mundial, Dorina consultou o embaixador José Carlos de Macedo Soares, para que a Companhia Paulista de Estrada de Ferro fabricasse regletes do modelo francês, o que foi atendi-

do. Recordar-se que posteriormente o embaixador doou a primeira máquina de escrever em braille para Dorina, e lhe entregou o diploma em sua formatura da Escola Normal Caetano de Campos.

Se por um lado havia uma paixão pela leitura e por livros, por outro, essa paixão nem sempre podia ser saciada devido à escassez de livros acessíveis. Diante desse contexto, e reconhecendo o desejo e a necessidade de outras pessoas deficientes visuais pelo acesso a livros, Dorina, em ação conjunta com Adelaide Reis de Magalhães, filha de um rico cafeicultor, criou a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), em 11 de março de 1946, na iminência de sua ida à viagem pedagógica aos EUA. A FLCB é uma instituição nacional, particular sem fins lucrativos. A primeira diretoria foi composta por Adelaide (presidente), Ernestina Magalhães (vice-presidente), Alfrida Meira Bastos (tesoureira); Teresa Lopes Ablas (primeira secretária) e Teresinha Fleury de Oliveira (segunda secretária), sendo que as duas últimas faziam parte do grupo das 8 normalistas citado anteriormente (Nowill, 1996).

Dorina justifica, em sua autobiografia (Nowill, 1996), que seu nome não ficou registrado como membro fundadora da FLCB porque estava de partida para os EUA e a fundação precisaria de representantes legais no Brasil. Porém, recebeu uma procuração da FLBC para representá-la, pleitear convênios e firmar parcerias nos EUA em nome da instituição. Antes mesmo da criação da FLBC com a finalidade de ampliar a transcrição de livros para o braille, incentivou copistas voluntárias da Cruz Vermelha para produzir obras em braille. O material produzido na Cruz Vermelha passou a compor o acervo inicial da FLCB.

Nós começamos procurando conhecer como se poderia adaptar tudo que aprendíamos em educação para a educação de cegos. Como se poderia transmitir para os cegos. Eu estava cega, então as coisas estavam muito presentes e queríamos transformar as coisas para fazer com que os cegos pudessem se educar, aprender e estudar (Nowill, 2010, p. 185).

Adelaide Reis de Magalhães assumiu a presidência da fundação de 1946 a 1951. Inicialmente, a Cruz Vermelha cedeu uma sala para o funcionamento da FLCB. Posteriormente, funcionou no prédio do Iataquerê, na Rua da Quitanda, 96, no Centro, com duas salas — uma para a secretaria e outra para a biblioteca. Por fim, por uma cessão de um terreno da prefeitura, a

FLCB passou a funcionar na Rua Diogo de Faria, nº 558 (figura 3), endereço que se mantém até os dias atuais.

De acordo com Dorina, o motivo da escolha desse terreno foi devido ao fato de ser uma área que já abrigava “a APAF, a Associação da Criança Defeituosa, a Cruz Verde, muitas organizações das pessoas deficientes e a própria Faculdade Paulista de Medicina, hoje Universidade Federal de São Paulo e o Hospital São Paulo” (Nowill, 1996, p. 64).

Figura 3 - Fachada da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, no endereço da Rua Dr. Diogo de Faria, n.º 558, Vila Clementino. São Paulo/SP



Fonte: Centro de Memória Dorina Nowill.

Ao retornar dos EUA, em 1947, Dorina assumiu a vice-presidência e a presidência em 1951 (até 2000). “A minha vida profissional ficava entre a Fundação e o Curso de Especialização da Caetano de Campos”, afirmava Dorina. Posteriormente, a FLCB estendeu suas atividades, com programas de reabilitação dos deficientes visuais; orientação de pais; criação de uma biblioteca circulante; colocação de cegos para trabalho na indústria; formação de

professores e difusão do conhecimento e de práticas sobre e para educação e reabilitação de cegos. As ações da Fundação para o Livro do Cego no Brasil estenderam-se para um circuito internacional entre outras, introduzindo, gradativamente, em sua revista *Relevo*, as abreviaturas que vinham sendo usadas em Portugal.

Também, após o retorno dos Estados Unidos da América (1947), participou pela FLCB da criação de uma ação permanente, a Campanha de Prevenção à Cegueira, primeira, com o tema *Salve um brasileiro da cegueira*. Em conjunto com a FLCB, atuaram a Clínica Oftalmológica da Escola Paulista de Medicina; o Centro de Estudos de Oftalmologia e o Centro Acadêmico Pereira Barreto. O objetivo era divulgar instruções sobre a conservação dos olhos sãos e afetados, oferecendo serviços clínicos gratuitos. O jornal *Diário da Noite* (1947) registrou a distribuição de divulgação inclusive nos espaços escolares:

[...] folhetos e cartazes para 2776 escolas, públicas e particulares; 303 prefeituras; 552 paróquias, 5000 fazendas, 303 agências de estatística, 151 associações culturais; 160 hospitais e maternidades, 40 sindicatos; 31 estações de rádio no interior; 36 revistas; e 10 quartéis, além de artigos especiais a 184 jornais do interior (*Diário da Noite*, 1947, p. 7).

A FLCB desenvolvia atividades essencialmente sobre o tripé da prevenção da cegueira, da reabilitação das pessoas cegas e amblíopes e da educação. Inicialmente, a FLCB mantinha, no Departamento de Serviço Social, serviço de psiquiatria; restauração de vista; prevenção de cegueira; assistência a instituições de cegos de São Paulo e outros estados brasileiros; serviço de colocação de cegos na indústria e no comércio e ensino domiciliar. Enquanto o Departamento de Educação se dedicava à alfabetização; assistência às Classes Braille do Instituto de Educação Caetano de Campos; bolsa de estudos a professores de São Paulo e de outros estados para que frequentasse o Curso de Especialização em Ensino de Cegos do Instituto de Educação Caetano de Campos; bolsas de estudos a estudantes cegos; assistência a alunos cegos que frequentavam cursos de videntes e encaminhamento de alunos cegos para instituições especializadas ou Classe Braille.

Posteriormente, foi criado o Departamento de Imprensa Braille. A produção artesanal de livros em braille, que Dorina realizava e estimulava com copistas voluntários, mostrava-se insuficiente em face da demanda. De um projeto inicial e artesanal na Cruz Vermelha com voluntárias, cujas primeiras cópias integraram o acervo da biblioteca da FLCB, ampliou-se para a inauguração de uma Imprensa Braille (1950), de produção industrial, doada pela *Kellogg Foundation e American Foundation for the Blind* - EUA. Em termos de publicação de periódicos, a FLCB reproduziu artigos especializados por meio da *Revista Lente*, além das revistas *Relevo e Relevinho*.

A FLCB tanto recebeu bolsistas do país e do exterior (CNEC, 1967) quanto concedeu bolsas de estudos. Uma delas foi concedida ao professor cego do ensino primário do Instituto Benjamin Constant, Marcelo de Moura Estevão, em 1953, para o Curso de Especialização no Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos. Nota-se que aqui a instituição privado-filantrópica concede uma bolsa para o professor de uma instituição pública nacional especializada em educação de cegos (*Revista Brasileira para Cegos*, 2008). Além de Dorina, outros membros da FLCB foram beneficiados com bolsas de estudos para se especializarem fora do país. Luiza Banducci, assistente social da FLCB, recebeu uma bolsa de estudos nos EUA, da *Kellogg Foundation*, para se especializar no campo do trabalho para os cegos, onde permaneceu por 3 anos. Já Wilma Gomes Mondin, estereotipista da Imprensa Braille da FLCB, recebeu uma bolsa da UNESCO para estudar na França a fim de se especializar em transcrição de música em braille.

Em 1955, em convênio entre a Secretaria do Estado dos Negócios de São Paulo e a FLCB, foi criado o Departamento de Educação Especializada. Desse mesmo convênio, foi criado o Departamento de Orientação Psicológica, com atuação em Psicopedagogia e Orientação Vocacional (CNEC, 1967). Nesse mesmo ano, em caráter particular, a FLCB iniciou a orientação educacional de deficientes visuais com outras deficiências e a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, em 1957 e 1958, executou o convênio firmado com a Fundação, com a criação de duas Classes de Ajustamento para os casos chamados de dupla deficiência, sem especificar qual limitação adicional acompanharia a visual (CNEC, 1966).

Na presidência da FLCB, Dorina, em parceria com o estado de São Paulo e com a colaboração da Secretaria da Educação e dos diretores do IBGE, rea-

lizou um levantamento (1956) que revelou que o quantitativo de pessoas com visão subnormal (visão baixa) era superior ao de cegos. Foi criado, então, o Serviço de Saúde Ocular e Prevenção da Cegueira na própria Fundação que mantinha um oftalmologista à disposição da FLCB. A Fundação também foi atuante na luta para que os cegos exercessem, como todo cidadão, o direito de votar. O *Jornal Diário da Noite*, de São Paulo, publicou o esclarecimento da vice-presidente da FLCB à época, Rosa Belfort de Mattos:

O assunto não constitui novidade. Nas últimas eleições presidenciais e municipais, a nossa instituição imprimiu cédulas-guia, exatamente do tamanho comum, com orifícios que coincidem com a cédula normal, a fim de que o eleitor cego pudesse votar no candidato de sua preferência. Essas cédulas-guias foram distribuídas pelo TSE a todo Brasil e os cegos votaram (*Diário da Noite*, 1957, p. 19).

As parcerias da FLCB iam se ampliando também para redes de apoio fora do país. Nota-se que as cartas fortaleciam redes de apoio e de sociabilidade, e, como acentua Rogers (2019), revelam êxitos e fracassos dos correspondentes. Em uma das cartas trocadas com Helen Keller (Nova Iorque), de 28 de junho de 1957, Dorina Nowill conta sobre as recentes ações da Fundação. A carta foi originalmente escrita em braille e acessada para essa pesquisa na versão transcrita para o inglês localizada no *Helen Keller Archive*. Entre elas, relata sobre a assessoria da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e outras ações referentes a oportunidades de trabalho para os cegos, ensino integrado e formação de professores:

Outra parte do programa de integração é o desenvolvimento de um centro de reabilitação no Hospital das Clínicas. Esta ação está sendo tomada por J. Albert Asenjo que atualmente trabalha para a Organização Internacional do Trabalho e que está de licença das atividades da *American Foundation for the Blind*. Também está sendo iniciado um programa de estande de vendas em parceria com a Secretaria de Saúde de São Paulo. Atualmente, existem cinco Classes Braille no estado de São Paulo. A partir de uma pesquisa realizada no ano passado, foi considerado necessário ter mais Classes Braille e estas já foram planejadas para o próximo ano. Agora, temos dois professores itinerantes, um para os cegos e outro para os parcialmente cegos. No mês passado, duas meninas cegas foram

matriculadas em uma escola vocacional para cegos avistados. Com o grupo de professores que terminará seu curso este ano, teremos cerca de 77 professores treinados para o ensino de cegos no estado de São Paulo (Nowill, 1957, s/p, tradução nossa).

Joseph Albert Asenjo, pessoa cega, em missão no Brasil pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), vinha desenvolvendo atividades com a FLCB desde 1957, inclusive, vinculado a treinamento de instrutores de Orientação e Mobilidade e na área de empregabilidade e profissionalização dos cegos. Em 1959, iniciou o primeiro Curso de Treinamento de Instrutores de Orientação e Mobilidade no Hospital das Clínicas de São Paulo.

Figura 4 – Joseph Albert Asenjo (à direita) na Imprensa Braille da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, na produção da Revista *Relêvo*. São Paulo/SP



Fonte: Revista da Unesco, *The Unesco Courier* (1960, p. 4).

Alunas da Escola Normal Caetano de Campos, em colaboração com o Serviço de Saúde Escolar, receberam treinamento da FLCB para a aplicação de testes para a medida da acuidade visual através da escala de *Snellen* (Nowill, 1996). Cursos de férias também foram oferecidos na sede da FLCB

para professores de cegos da rede pública de São Paulo, aprovado pelo Departamento de Educação através do Serviço de Expansão Cultural, como noticiado no *Jornal Correio Paulistano* (1960).

Em 1960, foi criado o Serviço de Educação de cegos-surdos, e a Lei nº 5.989, de 20 de dezembro (São Paulo (Estado), 1960a), aprovou o acordo celebrado em 27 de junho de 1960 entre o governo do estado de São Paulo e a FLCB, assinado por Dorina enquanto presidente desta Fundação, visando à execução da Lei nº 2.287/1953 e promoção de condições para “o desenvolvimento da rede de unidades escolares de educação e ensino especializado para cegos e amblíopes e progressivo aperfeiçoamento das respectivas técnicas pedagógicas” (São Paulo (Estado), 1953).

Nesse ano (1960), à Fundação Para o Livro do Cego no Brasil foi concedido um papel de destaque e central na oferta do ensino integrado e na execução das Classes Braille e de conservação de vista no estado de São Paulo em um modelo, também, pioneiro no Brasil, com “ampla autonomia na organização e direção dos serviços do Órgão de Estímulo, Planejamento e Orientação, das unidades escolares de educação e ensino especializado de cegos e amblíopes” (São Paulo (Estado), 1960a, cláusula quarta). Para a compreensão da extensão da autonomia concedida, importa reproduzir as funções designadas à FLCB:

I - promover os estudos necessários ao agrupamento dos cegos e amblíopes domiciliados no Estado de São Paulo, para organização de classes de Braille e de conservação da vista para amblíopes e à sua instalação em locais apropriados ao seu funcionamento;

II - realizar os estudos necessários para a instalação de classes de ajustamento para indivíduos com dupla deficiência e para o ensino itinerante de cegos e amblíopes;

III - fornecer às classes acima referidas o material didático especializado, inclusive livros em caracteres Braille;

IV - dar ao pessoal docente a assistência e orientação adequadas ao ajustamento das atividades educativas à modalidade específica da educação e ensino de cegos e amblíopes;

V - manter a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, através da Chefia do Ensino Primário do Departamento de Educação, permanentemente informada acerca dos planos iniciais e resultados de seus trabalhos, apresentando, até o dia 20 (vinte) de janeiro de cada ano, circunstanciado relatório dos serviços concernentes ao ano anterior.

Cláusula Segunda - A Secretaria de Estado dos Negócios apoiará, pelos meios ao seu alcance, as atividades da Fundação, particularmente, as do órgão de estímulo planejamento e orientação das unidades escolares, obrigando-se a:

I - designar para servirem junto ao órgão acima referido, colocando à disposição da Fundação se necessário 2 (dois) Professores de Educação de Cursos de formação pedagógica, 1 (um) Estatístico, 1 (um) Médico Clínico e 1 (um) Médico Oftalmologista;

II - colocar à disposição da Fundação, comprovada a absoluta necessidade de seus serviços, decorrente da ampliação da rede de unidades escolares ou desenvolvimento das atividades de assistência e educação, ensino, especialização e vocacional, outros professores, inclusive para supervisão do ensino itinerante de cegos e amblíopes;

III - fornecer à Fundação tendo em vista a necessidade de transporte 1 (um) veículo (caminhonete) e respectivo motorista.

Cláusula Terceira - A inscrição de cegos e amblíopes para matrícula nos cursos e classes a que se refere este Acordo, somente será permitida mediante laudo de capacidade física e sanidade mental, expedido pelo Departamento Médico do Serviço Civil do Estado.

Cláusula Quarta - A “Fundação Para o Livro do Cego no Brasil” terá ampla autonomia na organização e direção dos serviços do Órgão de Estímulo, Planejamento e Orientação, das unidades escolares de educação e ensino especializado de cegos e amblíopes, competindo-lhe, privativamente deliberar nos casos da proposta de eliminação de educandos que se rebelarem contra o regime disciplinar das unidades escolares.

Cláusula Quinta - Durante a vigência deste Acordo será consignada, anualmente, no Orçamento do Estado, como encargo legal destinado à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, a importância de

Cr\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil cruzeiros), para subvencionar a “Fundação Para o Livro do Cego no Brasil” e a ser paga mediante a comprovação das atividades por ela exercidas no ano anterior (São Paulo (Estado), 1960a).

Ainda em 1960, após a aprovação legal do acordo com a FLCB, foi regularizado o ensino de cegos e amblíopes pela Lei nº 5.991, de 26 de dezembro, que previa que seria “promovido, pelo Poder Executivo, mediante: I - criação de classes «Braille», de «Conservação da Vista para Amblíopes», de «Ajustamento», de «Especiais para Cegos»; e II - ensino itinerante” (São Paulo (Estado), 1960b). Por essa lei, também foi regulamentada a carreira de professor especializado. Essa lei garante e endossa o convênio já estabelecido com a FLCB ao dispor que:

Enquanto o Governo não organizar serviço próprio para a supervisão do ensino e educação de cegos e amblíopes, o Poder Executivo poderá firmar convênio com uma instituição especializada para a execução total ou parcial desta lei, sob a fiscalização do Departamento de Educação (São Paulo (Estado), 1960b, art. 8º).

No início da década de 1960, estive no Brasil Pilar Albuquerque e Castro, esposa do português cego Albuquerque e Castro, fundador e diretor do Centro de Produção do Livro para o Cego do Porto, Portugal, interessada em conhecer como estavam sendo realizadas a educação, a reabilitação e a elevação do nível cultural dos cegos. Albuquerque e Castro já havia trabalhado com Dorina no *Congresso Regional de Braille de línguas hispano-portuguesas*, realizado em Montevideu/Uruguai, em 1951, para discutir a abreviação e uniformização do braille em português, além disso, o casal Albuquerque e Castro também havia sido delegados do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, assim como Dorina Nowill.

Na Revista portuguesa em braille, *Poliedro*, da qual foi diretora, Pilar de Albuquerque e Castro registrou suas impressões sobre a visita ao Brasil, entre dezembro de 1961 e janeiro de 1962. Visitou diversas instituições no Rio de Janeiro, como o Sodalício da Sacra Família e o Instituto Benjamin Constant. Já em São Paulo, estive no Instituto de Cegos Padre Chico e na FLCB. Destacou o esforço da FLCB em conscientizar a sociedade sobre os desafios

que envolvem a cegueira e “a posição exata e justa que o cego deve ocupar na sociedade” (Albuquerque e Castro, 1963, p. 17), por meio de folhetos, cartazes, imprensa jornalística, rádio e televisão, além de relevar o ensino integrado ministrado aos cegos nas escolas públicas comuns sob o patrocínio e supervisão da FLCB. Aponta a Revista *Relevo*, publicação periódica da FLCB, como “tão apreciada pelos cegos portugueses” (Albuquerque e Castro, 1963, p. 18); menciona o intercâmbio entre esta Fundação e o Centro de Produção do Livro para o Cego do Porto e conclui:

A Fundação para o Livro do Cego no Brasil é assim uma instituição que trabalha em muitas direcções e com ideias e técnicas muitos actualizadas, para integrar o cego no lugar que verdadeiramente lhe corresponde no meio social. Muito do que lá vimos, em qualquer sector indiscriminadamente, insere-se no melhor que nos tem sido dado a observar nos centros europeus e americanos mais modernos e progressivos (Albuquerque e Castro, 1963, p. 20).

Já em 1962, foi inaugurado o Centro de Reabilitação de Cegos da FLCB, sob a orientação do estadunidense Irwing Miller. Dorina relata que havia uma inquietação da Fundação: “Nós estávamos muito preocupados por não poder instalar o Centro nos moldes dos EUA” (Nowill, 1996, p. 119). Contudo, salienta a orientação de Irwing Miller: “aconselhou-nos a organizar os serviços de acordo com as condições do Brasil” (Nowill, 1996, p. 119).

Chama a atenção a presença de autoridades públicas na inauguração. Presentes estiveram o Ministro da Educação Darcy Ribeiro (1962-1963), o governador do estado de São Paulo, o cardeal Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Motta e o secretário da Educação do estado de São Paulo, Euvaldo de Oliveira Melo, o que sem dúvidas dá mostras da influência e prestígio de Dorina no circuito político, bem como da Fundação. Na ocasião, Darcy Ribeiro datilografou as primeiras letras de uma cartilha em braille, iniciando simbolicamente a impressão do material (Correio Paulistano, 1962, p. 3).

Nesse período, Dorina também exercia a direção da Campanha Nacional de Educação dos Cegos, órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que ofereceu financiamento e orientação técnica a esse Centro de Reabilitação de Cegos. Em âmbito nacional, a FLCB também realizou convênio com a Campanha Nacional de Reabilitação e Educação dos Cegos,

que será retomada no capítulo 4, e atuou como órgão consultivo para outras instituições pelo país. O jornal *A Luta Democrática* (1961) criticou o convênio celebrado entre CNEC/MEC e a FLCB tendo em vista que, naquele momento, Dorina era ao mesmo tempo diretora executiva da CNEC/MEC e presidente da FLCB.

Posteriormente, foi instalada a Unidade de Livro Falado Para Cegos (1972) e criado o Centro de Treinamento para visão “sub-normal” (1974), em sociedade, por Dorina (coordenadora), Jurema Lucy Ventura (conselheira de reabilitação visual) e Armando Arruda Novais (médico oftalmologista), tendo por finalidade a

[...] prestação de serviços de: treinamento através da utilização de equipamentos óticos; assistência médica; orientação pedagógica; treinamento de pessoal especializado para a realização de tais serviços; pesquisa em todo o campo das ciências técnicas e humanas, visando a reabilitação e aprimoramento pessoal, profissional e cultural dos deficientes visuais; ministração de cursos para a difusão das experiências e pesquisas efetuadas nesse sentido (São Paulo, 1974, p. 2).

A vinculação da imagem de Dorina a essa instituição privado-filantrópica a projetou socialmente como uma benemérita, como anteriormente mencionado, principalmente por meio da mídia, sobretudo, pelos jornais de notícias impressos. Se por um lado essa projeção associada à FLCB favoreceu: 1- a divulgação da instituição; 2- o apelo à sociedade civil por doações de recursos e aos órgãos públicos por subvenções; 3- a sua inserção em redes de apoio e de sociabilidade; 4- o reconhecimento da educação dos cegos enquanto um problema social; por outro lado, a sua imagem ficou atrelada e escondida atrás da filantropia, o que pode ter contribuído para que sua trajetória profissional como intelectual, professora e militante não fosse (re) conhecida pelos campos da História da Educação e da Educação Especial, principalmente quanto ao exercício de cargos públicos e à sua influência na implantação de políticas e serviços públicos.

2.4. A implantação do ensino integrado e das Classes Braille em São Paulo

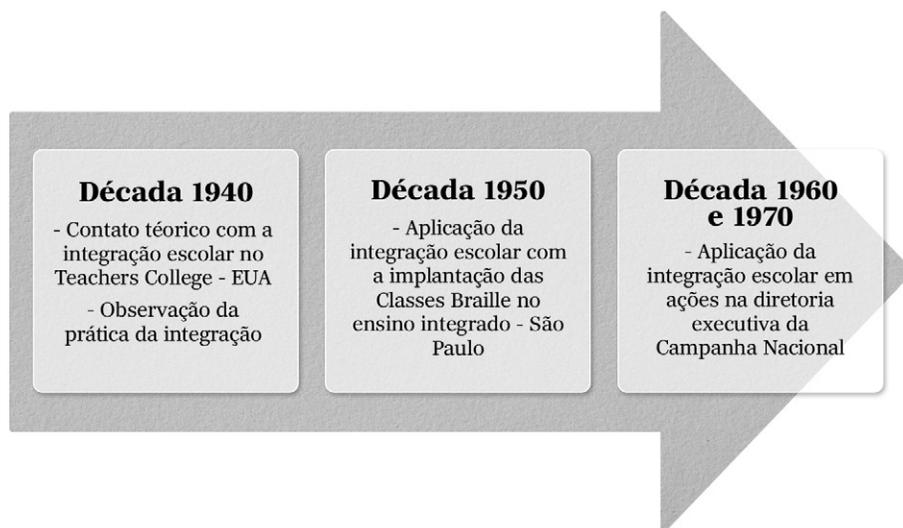
“É o reconhecimento dos legisladores brasileiros de que o educando cego tem o mesmo direito que os outros à educação, sempre que possível nas mesmas escolas, com os mesmos recursos educacionais. Foi uma grande vitória para a Fundação. [...] Em 1953, bem poucos países tinham chegado a essa decisão e ainda se duvidava sobre a validade da integração.”

Dorina de Gouvêa Nowill
(Nowill, 1996, p. 71)

Com fundamento no que se tem produzido de conhecimento científico, pode-se afirmar que Dorina foi a primeira intelectual da educação a levantar a bandeira do ensino integrado na rede pública no Brasil, no início dos anos 1950. Importa lembrar que Dorina cursou o Curso Normal da Caetano de Campos de forma integrada, isto é, na mesma turma das alunas videntes. Neste livro, desenvolve-se a perspectiva da integração escolar dos cegos em três movimentos, a partir dos passos de Dorina. O primeiro movimento compreende o contato inicial de Dorina com a perspectiva da integração social do cego em sua teoria e observação da prática durante a sua permanência nos EUA no Curso de Especialização de Cegos, no *Teachers College* na Universidade de Columbia, em Nova Iorque; e nos estágios e visitas técnicas em instituições dos EUA e Canadá, ambos no final da década de 1940, momentos já abordados.

O segundo movimento está relacionado à aplicação desse conhecimento com a formação da política pública de ensino integrado, implantação e supervisão das Classes Braille no estado de São Paulo, na década de 1950, objeto deste subtítulo, uma parceria com a FLCB. E o terceiro movimento abrange a ampliação desse conhecimento para aplicação em nível nacional, quando Dorina assume a diretoria executiva da Campanha Nacional de Educação dos Cegos, no MEC, tema que será abordado no capítulo 4, já no contexto das décadas de 1960 e 1970.

Figura 5 - Representação ilustrativa dos três movimentos da perspectiva da integração escolar dos cegos, a partir dos passos de Dorina Nowill



Fonte: Elaboração própria (2022).

O primeiro sistema de Classes Braille desenvolveu-se nos EUA em Chicago por influência de dois cegos e de Frank H. Hall, inventor da máquina de escrever e do estereotipo braille⁴⁵ (CNEC, 1967). O conhecimento com o qual Dorina teve contato nos EUA moldou seu discurso político e pedagógico, deixando evidente o impacto e desdobramentos de uma bolsa de estudos fora do país. Ao final da década de 1940, Dorina já identificava, nas organizações que visitava e nos contatos com especialistas em educação de cegos, duas perspectivas: a dos isolacionistas e a dos integracionistas. Os isolacionistas defendiam que o melhor ambiente para a escolarização de pessoas com deficiência seria as instituições especializadas com ensino segregado. Já os integracionistas sustentavam que o ambiente mais favorável para a escolarização dos alunos com deficiência seria junto com os alunos sem deficiência, nas escolas regulares e nas classes comuns.

45. (Início da nota de rodapé). O estereotipo é uma máquina destinada a produzir o braille em chapas de metal para múltiplas cópias usado nas imprensas braille (Rossi, 1968). (Fim da nota de rodapé).

Nesse período, conheceu o diretor da *American Foundation for the Blind*, instituição patrocinadora de sua bolsa de estudos, ocasião em que se mostrou otimista com a integração escolar: “Falei com muito entusiasmo sobre a integração, os ensinamentos de Berthold Lowenfeld, e as entrevistas e visitas que estávamos fazendo, principalmente sobre a integração das crianças no sistema escolar comum” (Nowill, 1996, p. 16). Sobre a experiência com esse fenômeno, ela explica mais:

Quando me especializei nos Estados Unidos, observei a integração das crianças cegas no sistema escolar comum e abracei a ideia com fervor e, por que não dizer, com muita garra. No Brasil, nesses primeiros anos, lutamos arduamente para que estas novas ideias pudessem ser aceitas, principalmente pelas escolas onde as crianças deveriam ser matriculadas. Realmente só em 1950 é que conseguimos criar no Instituto de Educação Caetano de Campos, a primeira classe braille. Hoje essas classes se chamam salas de recursos e há toda uma legislação para existência das mesmas (Nowill, 1996, p. 16).

Chama a atenção que a perspectiva da integração escolar defendida por Dorina a partir dos anos 1940 estava “contra a maré”, ou seja, era dissonante do que vinha sendo fortemente consolidado no Brasil, desde a década de 1930, por Helena Antipoff, psicóloga russa, um referencial na área da Educação Especial naquele contexto.⁴⁶ Enquanto Dorina estava entusiasmada com a perspectiva de influência estadunidense da integração escolar das crianças cegas em classes comuns da rede de ensino, Helena Antipoff defendia que o melhor ambiente de escolarização dos chamados excepcionais seria em classes homogêneas. Vale lembrar que no contexto do final da década, por influência de Helena Antipoff, foi criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro.

O posicionamento influente de Helena Antipoff indica um dos porquês de o ensino integrado ter sido difundido mais tardiamente no Brasil para a educação especial, de modo geral. Nesse sentido, corrobora-se o afirmado

46. (Início da nota de rodapé). Reconhecem-se as contribuições científicas de Helena Antipoff, enquanto intelectual e pesquisadora em diversos aspectos, sobretudo na área da Psicologia, conforme vasta produção acadêmica dedicada à psicóloga que pode ser conferida nos trabalhos de Campos (2010), Borges e Campos (2018), Borges e Barbosa (2019), Rafante (2011), Rafante e Lopes (2013). (Fim da nota de rodapé).

por Kassar (2022) em relação à perspectiva da homogeneização defendida por Helena Antipoff:

Esse pensamento [de Helena Antipoff], somado ao uso de testes de inteligência, [...] sustentou a formação de classes especiais entre o final do século XIX e início do século XX e a formação de escolas e instituições especializadas (e ainda sustenta a existência desses espaços em muitas localidades) (Kassar, 2022, p. 17).

O ensino integrado oficial no estado de São Paulo foi regulamentado em 1953 pela Lei nº 2.287, de 3 de setembro 1953 (São Paulo (Estado), 1953) que criou as Classes Braille nos cursos pré-primário, primário, secundário e de formação profissional em geral (São Paulo (Estado), 1953) destinadas à assistência de cegos e amblíopes que frequentam esses cursos. Dorina contribuiu diretamente na redação, no encaminhamento e na avaliação do Projeto de Lei que viabilizou essa lei:

Em 1953 conseguimos o encaminhamento de um projeto de lei para garantir a matrícula das crianças cegas nas escolas do Sistema Regular de Ensino do Estado. Esta lei foi analisada e houve um fato muito interessante: tínhamos redigido esta proposta de lei que foi para a Assembleia, e fui chamada na Assistência Técnico-Legislativa do Estado, para dar um parecer sobre a lei que nós mesmos tínhamos proposto. Eu já era técnica de educação e estava encarregada da orientação do Curso de Especialização da Caetano de Campos e o desenvolvimento do trabalho da classe braille (Nowill, 1996, p. 53).

As Classes Braille se diferenciavam das classes especiais⁴⁷ e já funcionavam em caráter experimental desde 1950 no Instituto Caetano de Campos, quando a professora Zuleika e Dorina tinham a intenção de oficializá-las. O ensino integrado funcionava da seguinte forma: o aluno com deficiência visual frequentava a classe comum junto com os demais alunos sem deficiência

47. (Início da nota de rodapé). “Artigo 3º - Os alunos das Classes Braille frequentarão as aulas comuns do respectivo curso, nas matérias cujo aprendizado independe de visão. Parágrafo único - Nas matérias em que o aprendizado não puder ser feito nos termos do “caput” deste artigo os alunos das Classes Braille receberão assistência e orientação especiais do encarregado dessas classes.” Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1953/lei-2287-03.09.1953.html>. Acesso em: 03 nov. 2020. (Fim da nota de rodapé).

e, na Classe Braille, recebia assistência e orientação especiais para os estudos, de forma semelhante à chamada sala de recursos, posteriormente adotada para alunos com outras deficiências no Brasil. Destacava-se que as aulas de ginástica e de trabalhos manuais não deveriam ser excluídos dos currículos dos alunos com deficiência visual (São Paulo (Estado), 1955).

O professor da Classe Braille deveria utilizar uma sala equipada com máquinas braille, livros em braille, máquinas de datilografia e materiais didáticos e o aluno com deficiência visual deveria frequentar essa Classe somente para aprender novas anotações em braille; bem como para aprender a utilizar os recursos de matemática e escrita, além de transcrições para o braille. O ensino integrado ainda poderia ser oferecido pelo ensino itinerante, em que professores especializados periodicamente visitavam a escola e ofereciam o suporte ao aluno com deficiência com transcrição de livros, texto e provas para o braille, adaptação do ambiente; além de orientar o professor da classe regular e a escola (São Paulo (Estado), 1955).

Esse ano foi um momento propício para a aprovação deste projeto de lei que Dorina havia contribuído na proposição e na avaliação da proposta, já que Carolina Ribeiro estava como secretária de educação do estado de São Paulo (Marques, 2021). Sem dúvidas, Carolina Ribeiro veio a integrar uma rede de apoio importante para Dorina estabelecida desde o período em que esteve no cargo de diretora da Escola Normal Caetano de Campos.

Os professores regentes dessas classes deveriam ter certificado de especialização em educação de cegos - art. 1.º, § 2.º (São Paulo (Estado), 1955) e a eles competia “a transcrição de provas e trabalhos escritos dos alunos cegos para a escrita comum” - art. 2.º, parágrafo único (São Paulo (Estado), 1955). Não é coincidência a exigência dessa formação específica, tendo em vista que, em São Paulo, essa especialização era oferecida pelo Instituto de Educação Caetano de Campos. No contexto da aprovação dessa Lei, Carolina Ribeiro, ex-diretora desse Instituto, estava como secretária de educação do estado de São Paulo, e Dorina lecionava no referido Curso de Especialização, como abordado no tópico anterior. Ora, nesse mesmo ano, foi instalada, em caráter experimental, a primeira Classe Braille, com 5 alunos matriculados no ensino comum do Instituto de Educação Caetano de Campos (CNEC, 1967).

A FLCB passou a assessorar as Classes Braille. Nas palavras de Dorina,

Era preciso criar uma estrutura de apoio a todo o movimento para integração das crianças cegas no Sistema Regular de Ensino do Estado. O assunto foi proposto à Secretaria de Educação através do Chefe do Departamento de Relações Públicas, Professor Paulo Lencastre. Foi então assinado um importante convênio entre a Fundação e a Secretaria de Educação do Estado, criando-se na Fundação um Departamento de Educação Especial. [...] Nós todos, porém, sabíamos que no fundo esse Departamento deveria passar para a estrutura da Secretaria de Educação do Estado (Nowill, 1996, p. 77).

Segundo Lemos (1981), ex-aluno e professor do IBC,

[...] a Fundação para o Livro do Cego no Brasil [...] pode ser considerada pioneira no sentido da implantação da filosofia do ensino integrado para alunos cegos, promovendo congressos, seminário e encontros e conscientizando professores e autoridades públicas e particulares, quanto à importância do valor social da integração do deficiente visual pela educação (Lemos, 1981, p. 36).

O número de alunos das Classes Braille foi crescendo embora algumas famílias tivessem dificuldades em aceitar a integração escolar e de levar as crianças para a escola. Considerando isso, a FLCB adquiriu um micro-ônibus para realizar o transporte escolar (Nowill, 1996, p. 74).

Durante o III Seminário sobre Excepcionais (1953), realizado em São Paulo e organizado por Helena Antipoff, Dorina coordenou a Comissão de Educação de Crianças Cegas. Nas conclusões dessa comissão, conforme registrado nos anais do evento, foi desaconselhado que crianças com deficiência em idade pré-escolar fossem escolarizadas em instituições especializadas, indicando uma formação integral e com equipe profissional multidisciplinar (Rafante, 2011).

2.5 O engajamento em cargos, políticas e serviços públicos

Diferentemente da maioria das mulheres de classe socioeconômica privilegiada do final dos anos 1940 e início dos anos 1950, Dorina tinha uma rotina intensa de trabalho entre as atividades da Fundação para o Livro do Cegos no Brasil, somada ao exercício dos cargos públicos que ocupava. Essa rotina a afastou de cursos e atividades domésticas, contando com o trabalho de empregadas domésticas desde o início do casamento (1950), conforme ela mesma comenta: “Não tive tempo de fazer curso de culinária como as minhas amigas, porque já estava trabalhando” (Nowill, 1996, p. 61). Deve-se considerar também que muitas normalistas não exerciam a profissão após o casamento.

Dorina iniciou sua carreira docente como professora primária interina no Instituto de Cegos Padre Chico (06/02/1946 a 24/11/1947), uma instituição filantrópica, ocupando uma cadeira-prêmio concedida pela Escola Caetano de Campos em parceria com a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, por tradição, oferecida a alunas de destaque do terceiro ano do Curso Normal (IECC, 1975). A nomeação pelo interventor federal do estado de São Paulo (19/12/1945) teve base no Decreto nº 9.124, de 1938 (São Paulo (Estado), 1938), art. 6º, que previa que:

Dentro da verba especial consignada no orçamento, e ouvida a Diretoria do Ensino, o Secretário da Educação e Saúde Pública pode nomear, de conformidade com o art. 885, do Código de Educação, professores normalistas interinos para prestarem serviços docentes junto às instituições (São Paulo (Estado), 1938).

Os professores nomeados nessas condições eram equiparados aos professores interinos estaduais (art. 7.º). Em 18 de novembro de 1947, Dorina foi dispensada da prestação de “serviço docentes” e designada para exercer o cargo efetivo de Técnica de Educação (18/11/1947 a 08/04/1949), lotada no Departamento de Educação do estado de São Paulo, no Instituto de Educação Caetano de Campos, com exercício excepcional no Instituto de Cegos Padre Chico (Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1947). Dorina relembra o constrangimento, hoje chamado de capacitismo, que passou para tomar posse no cargo de Técnica de Educação:

[...] para tomar posse fui fazer o exame no Serviço Médico do Estado e assim obter o laudo médico. Não havia meio de conseguir. Eu tinha uma nomeação do Governo do Estado de São Paulo, mas não conseguia tomar posse porque o laudo médico não saía. Fui ao diretor do Serviço Médico do Estado. Era uma pessoa muito amável e muito gentil. Eu já havia lutado com médicos e eles diziam que não podiam ultrapassar a lei, pois uma pessoa cega não podia lecionar, não podia ser funcionária pública e eu não podia assumir o cargo porque a cegueira era um empecilho legal (Nowill, 1996, p. 53).

No entanto, após o diretor do Serviço Médico constatar no Diário Oficial de São Paulo que havia uma nomeação por Decreto, concedeu o laudo médico. Em 1949, o exercício do cargo de Técnica em Educação foi transferido do Instituto Padre Chico para o Instituto Caetano de Campos. Em 1955, assumiu o cargo de Técnica de Educação de Cegos (25/01/1955 a 14/10/1974) (IECC, 1975), ocasião em que se engajou como professora do Curso de Especialização do Ensino dos Cegos que, até então, funcionava nesse Instituto e acabava de ser transferido para a Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Adiante, em 1968, foi designada por Maria Helena Conreiras de Figueiredo Steiner (diretora superintendente) para supervisionar o Grupo de Planejamento e Instalação da Unidade de Ensino Especial; e em 1974 (15/10) assumiu a função de Supervisora Pedagógica por força da Lei Complementar 114/1974.⁴⁸

Em nível federal, Dorina integrou a comissão executiva da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais do MEC (1958-1960), vinculada ao Instituto Benjamin Constant, primeira política pública nacional de educação dos cegos. Em Requerimento dirigido ao Secretário de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, Alípio Correia Neto, Dorina, enquanto Técnica de Educação de Cegos no Instituto de Educação Caetano de Campos, solicitou licença para desenvolver as atividades da Campanha, ressaltando que havia no Brasil mais de 100.000 pes-

48. (Início da nota de rodapé). Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974, do estado de São Paulo, que institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado e dá providências correlatas. A lei substitui cargos de Técnicos em Educação e Inspetor de Ensino para o de Supervisor Pedagógico. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1974/lei.complementar-114-13.11.1974.html>. Acesso em: 03 set. 2021. (Fim da nota de rodapé).

soas cegas: “Minha participação nessa comissão é como representante de São Paulo e como técnico no assunto, pois São Paulo já possui um lastro científico de alto padrão e pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho em todos os outros Estados do Brasil (Nowill, 1958).

Em 1960, essa política foi reestruturada e renomeada para Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC/MEC), ocasião em que Dorina foi designada diretora executiva, uma mulher, cega, dirigindo a primeira política pública brasileira para educação dos cegos. “Para esse cargo, precisarei viajar muitas vezes para Brasília e para o Rio de Janeiro”, afirmou Dorina ao Diretor-superintendente do Instituto de Educação da Caetano de Campos, Raul Schwinden, ao solicitar, por ofício, dispensa de suas atividades para dedicação maior à Campanha (Nowill, 1961). Aqui, Dorina inicia sua atuação pública em nível nacional. Para Lemos (1981), o processo de institucionalização da educação especial brasileira inicia-se com a criação das Campanhas de educação para os excepcionais, seguido da previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1961). As ações, repercussão e papel dessa Campanha na consolidação da educação dos cegos na agenda pública brasileira serão amplamente analisados no capítulo 4.

Os campos científicos brasileiros da História da Educação e da Educação Especial, tradicionalmente, quase não desenvolveram estudos sobre a Campanha Nacional de Educação dos Cegos, o que gerou interpretações restritivas, no sentido de que a CNEC/MEC não teria sido uma política pública⁴⁹ e/ou de que não teria desenvolvido ações contributivas na educação brasileira. Tendo em vista essa lacuna, Cardoso (2018) e Cardoso e Martínez (2019b) aprofundaram o estudo sobre o desenvolvimento dessa Campanha.⁵⁰

Apesar das limitações da CNEC/MEC, com ações fragmentadas e pontuais no país que não formavam, de fato, diretrizes e uma estrutura nacional comum, suas ações impulsionaram iniciativas nas secretarias de educação estaduais e, juntamente com a CADEME, ofereceu subsídios para a criação do CENESP, que aproveitou e manteve convênios anteriormente

49. (Início da nota de rodapé). O modelo de políticas sociais emergencial das campanhas será abordado no capítulo 4. (Fim da nota de rodapé).

50. (Início da nota de rodapé). Para aprofundar o conhecimento sobre os objetivos, as linhas de ação, os convênios firmados com os governos estaduais e as práticas realizados pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos, cf. o artigo “A Campanha Nacional de Educação dos Cegos – Uma leitura a partir da imprensa jornalística (Anos 1960 e 1970)” (Cardoso; Martínez, 2019b). (Fim da nota de rodapé).

estabelecidos pelas Campanhas. Além disso, embora a CNEC/MEC tenha subsidiado as instituições especializadas, também divulgava a perspectiva da integração social, sendo este um dos motivos de alguns conflitos com o Instituto Benjamin Constant. Nota-se que a própria Dorina concluiu os estudos na Escola Normal Caetano de Campos de forma integrada.

Dorina também foi uma influenciadora e mediadora na criação da Secretaria de Educação de São Paulo do primeiro Serviço Especial para Educação Integrada de alunos cegos na escola comum; além da primeira unidade para produção de equipamentos para uso pessoal e profissional dos cegos e deficientes da visão; de cursos de formação de professores e especialistas em educação; dos trabalhos para despertar o interesse da sociedade e de autoridades públicas sobre a importância do combate e prevenção da cegueira; da criação das Classes Braille e do Serviço de Educação de cegos-surdos (1960) (São Paulo, 1976; 2003).

Tendo em vista uma política de integração social do excepcional, infradotado e incluindo o superdotado, em 1971, havia sido criado pelo Departamento de Ensino Complementar do MEC um grupo-tarefa (GT) para implementar um sistema de ensino; apresentar uma proposta orçamentária; levantar informações e dados sobre a realidade do excepcional no país; analisar a possibilidade de implantar programas de ensino nas regiões cujo atendimento fosse mais precário e estabelecer condições estruturais para a implantação de um órgão que concentraria a ação e a política de programas assistenciais. Dorina integrou esse GT de especialistas da área de educação, sob a gerência de Sarah Couto César (da Campanha Nacional de Deficientes Mentais)⁵¹ (Correio Braziliense, 1971, p. 11; Cardoso, 2018).

A década de 1970 foi marcante para o Brasil em termos de políticas para a educação no geral e, principalmente, para a educação especial, tendo em vista o histórico de ações isoladas nesta área. Acordos internacionais com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) impuseram uma forma de política educacional que, segundo Gadotti (1982), não era apenas uma “cooperação técnica”, mas um “planejamento ideológico”.

51. (Início da nota de rodapé). Integraram também esse GT: as assistentes do pedagógico, Ana Amélia da Silva (da Fundação para o Livro do Cego no Brasil e Especialista em Educação de Cegos pelo Curso da Caetano de Campos); Jurema Lucy Venturini (Especialista em Educação de Cegos pelo Curso da Caetano de Campos); Olívia da Silva Pereira; o assessor-assistente em administração, Raphael Valentini; e o assistente administrativo, José Teixeira Dias (Cardoso, 2018). (Fim da nota de rodapé).

De acordo com Arapiraca (1982), países centrais como os europeus e os EUA estabeleciam políticas em busca de legitimação. Dessa forma, “procuravam alinhar os países subdesenvolvidos na periferia do seu sistema internacional, acenando com compromissos a partir de esquemas de ajuda e cooperação”, com a finalidade de fechar “círculos de dependência” (Arapiraca, 1982, p. 74).

Em 1973, foi criado um outro GT para implantação, estruturação e criação do regimento do Centro Nacional de Educação Especial do MEC (CENESP), além da atribuição de extinguir as Campanhas Nacionais de Educação dos surdos e dos cegos. Dorina também integrou esse GT como assessora especializada.⁵² O CENESP continuou e ampliou as ações das Campanhas extintas. Enquanto presidente da FLCB, Dorina seguiu firmando diversos convênios com o CENESP.

2.6 Circulação de pessoas e difusão do conhecimento

Certamente, o fato de Dorina ser branca e estar inserida em círculos sociais de uma classe socioeconômica privilegiada, e de ter cursado o Curso Normal no Instituto Caetano de Campos, uma instituição de prestígio e elitizada, contribuiu para inseri-la em redes de sociabilidade e de apoio, também privilegiadas, ampliando oportunidades. A viagem pedagógica de Dorina aos Estados Unidos foi o ponto de partida para o seu contato e ingresso em redes de apoio internacionais e transnacionais ligadas à educação e ao bem-estar dos cegos, estabelecendo conexões com pessoas estratégicas, como Robert B. Irwin (cego), Helen Keller (surdo-cega), Eric Boulter (cego) e Irwing Miller (deficiência visual). Viagens, cartas, ofícios e congressos ligaram essas conexões promovendo um aporte de recursos, parcerias, a circulação do conhecimento e conexões.

52. (Início da nota de rodapé). Integraram também esse GT: Sarah Couto Cesar (gerente), as assessoras especializadas: Olívia da Silva Pereira; Zila da Paz Barros e Maria Dolores Veras da Silva. (Fim da nota de rodapé).

2.6.1 Do Teachers College da Universidade de Columbia à American Foundation for the Blind

Eric Boulter (cego)⁵³ era Diretor de Campo da *American Foundation for the Blind*, além de ter composto a comissão executiva do Conselho Mundial para a Educação dos Cegos. Por meio de carta, Dorina informa a Eric Boulter que havia enviado um documento ao Palácio do Itamaraty,⁵⁴ no Rio de Janeiro, solicitando que o governo considerasse a vinda de Helen Keller ao Brasil como uma missão oficial: “Prezado Mr. Boulter, venho informá-lo que já demos os primeiros passos para a visita da Srta. Keller ao Brasil” (Nowill, 1952, s/p).⁵⁵

Helen Keller,⁵⁶ de nacionalidade estadunidense, era cega e surda, e graduou-se em Filosofia (Universidade Radcliffe). Ativista social, sufragista, pacifista, feminista, escritora, conferencista mundial, foi membro honorário de várias sociedades científicas e organizações filantrópicas, militante pelo bem-estar social das pessoas cegas e surdo-cegas e conselheira de relações internacionais da *American Foundation for the Blind* (1924-1968), a mesma instituição que concedeu a bolsa de estudos a Dorina e com a qual, posteriormente, Dorina firmou parcerias. Atuou ativamente pelo trabalho do cego pela Imprensa Braille Americana, transformada na *American Foundation for Overseas Blind*.⁵⁷

Dorina havia conhecido Helen Keller (1947) no período que em esteve lá para estudos, uma vez em um Seminário e outra em um chá do clube *Cosmopolitan*, ambos em Nova Iorque. Dorina mesmo narra:

53. (Início da nota de rodapé). Eric Boulter ficou cego servindo o Exército Britânico durante a II Guerra Mundial. Após sua dispensa, ajudou a fundar o Departamento de Emprego do *Royal National Institute for the Blind* em Londres; dirigiu um plano diretor na Grécia para reabilitação e treinamento de cegos sob os auspícios da *United Nations Relief and Rehabilitation Administration* (UNRRA) e do governo grego. Também foi Diretor-Geral da *Royal National Institute for the Blind*, Londres; Diretor de Campo da *American Foundation Overseas for the Blind* e do Comitê Executivo do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (AFOB, 1965; WCWB, 1974). (Fim da nota de rodapé).

54. (Início da nota de rodapé). À época, o Palácio do Itamaraty, no Rio de Janeiro, era a sede do Ministério das Relações Exteriores. (Fim da nota de rodapé).

55. (Início da nota de rodapé). Original em inglês. Tradução da autora. (Fim da nota de rodapé).

56. (Início da nota de rodapé). Por indicação de Alexander Graham Bell, foi educada por uma preceptora, Anne Sullivan, formada na *Perkins School for the Blind* (Boston/Estados Unidos), escola onde posteriormente Keller residiu. Após o falecimento de Sullivan, Keller passou a ser acompanhada por Polly Thompson, sua intérprete, com quem veio ao Brasil. (Fim da nota de rodapé).

57. (Início da nota de rodapé). Atualmente denominada *Helen Keller International Incorporated*. (Fim da nota de rodapé).

Ela colocou o dedo sobre os meus lábios para perceber meu nome e de onde eu era. Repetiu com clareza: 'Brasil', e acrescentou: 'Tenho um sonho: visitar o Brasil e a América do Sul'. Essa frase ficou-me gravada, e eu senti nesse momento que tudo faria para que ela realizasse esse sonho (Nowill, 1996, p. 38).

Passados nove anos, Keller (1954, p. 134) registrou sobre esse encontro com Dorina em um ensaio para o periódico *The New Outlook for the Blind*, em que abordou sobre sua viagem à América Latina: “Eu a tinha encontrado anos antes nos Estados Unidos em um Seminário de *Home Teachers*,⁵⁸ mas eu nunca teria imaginado que desse encontro casual teria resultado uma relação de amizade e profissional”.

Figura 6 - Helen Keller, Polly Thompson e Dorina Nowill na Fundação para o Livro do Cego no Brasil. São Paulo, maio de 1953



*Da esquerda para a direita: Dorina Nowill, Helen Keller e Polly Thomson (guia-intérprete).

Fonte: Centro de Memória Dorina Nowill.

58. (Início da nota de rodapé). Modalidade de ensino domiciliar para crianças com deficiência. (Fim da nota de rodapé).

Figura 7 - Encontro de Dorina Nowill e Neith Moura com Helen Keller.
EUA, 27 de abril de 1947



*Da esquerda para a direita: Dorina Nowill, Helen Keller e Neith Moura.

Fonte: Centro de Memória Dorina Nowill.

Em 1953, o Brasil recebeu a visita oficial de Helen Keller, durante a sua missão pela América Latina, por mediação de Dorina, ocasião em que Keller participou de conferências e reuniões, e visitou instituições especializadas na educação e reabilitação no Rio de Janeiro, como o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional para o Surdo, recebida pela diretora Ana Rímoli de Faria; além de um encontro com professoras do Instituto de Educação; com o reitor Pedro Calmon na Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ocasião em que palestrou sobre a reabilitação do adulto cego; a Escola de Higiene e Saúde Pública (atual Faculdade de Saúde Pública da USP), e professoras do Instituto de Educação Caetano de Campos (Keller, 1954).

Em São Paulo, sua programação foi orientada e acompanhada por Dorina.⁵⁹ Para Helen Keller, toda criança cega deveria ter a oportunidade de receber educação e todo adulto cego deveria ter a oportunidade para treinamento e trabalho útil. Após a sua visita ao Brasil, Helen Keller seguiu para o Peru, em continuidade à sua missão pela América Latina, onde recebeu um telegrama de Eric Boulter (cego), Diretor de Campo da *American Foundation for the Blind*, com a notícia de que Dorina Nowill o havia informado sobre a condecoração da “Ordem do Cruzeiro do Sul” concedida pelo governo brasileiro à Helen Keller (Boulter, 1953). Nesse mesmo ano, Keller recebeu o prêmio Nobel da Paz. Anos antes da vinda de Helen Keller ao Brasil, a imprensa brasileira já se referia à Dorina como a “Helen Keller brasileira” (Jornal de Notícias, 1947b, p. 2). Dorina (1996, p. 73), ao se referir ao Boulter, o qualifica como um líder de referência, “um continuador do movimento de Helen Keller junto a todos os países do mundo a fim de congregá-los na grande Organização Mundial que era o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos”. Helen Keller faleceu em 1968.

A visita de Harold Getliff⁶⁰ também foi enfatizada por Dorina. Segundo ela, ele veio a seu convite ao Brasil para analisar o Instituto Benjamin Constant, onde permaneceu por um período para fazer sugestões ao governo brasileiro. Em outro momento, Harold Getliff se dedicou à FLCB para discutir a educação dos cegos. Juntamente com Luiza Banducci, Diretora do Departamento de Serviço Social da FLCB, também visitou o Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba/MG e o Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre.

Dorina destaca que a FLCB seguia as tendências mais modernas da educação dos cegos daquele período (décadas de 1950 e 1960), destacando que entre os profissionais da Fundação havia os que concluíram o Cursos de Especialização do Ensino de Cegos, os que realizaram mestrado e doutorado, em alguns casos com bolsa para os EUA, e aqueles que participavam de

59. (Início da nota de rodapé). Um dos eventos principais foi o encontro com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo que resultou e impulsionou a criação de um Serviço de Orientação e Colocação Profissional de Cegos no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) (Gil, 2012; Nowill, 1996). (Fim da nota de rodapé).

60. (Início da nota de rodapé). Harold Getliff foi um educador britânico, assessor técnico da ONU, superintendente da *Royal School of Industry for the Blind* de Bristol, vinculado ao *College of Teachers of the Blind* no Reino Unido; membro da Comissão Executiva do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, e se tornou segundo diretor do Conselho Internacional de Educadores de Cegos Jovens. (Fim da nota de rodapé).

congressos no exterior. Nessa direção, para ela, importava que “o Instituto Benjamin Constant, a primeira escola para cegos da América Latina, se adaptasse aos tempos modernos” (Nowill, 1996, p. 88). Para ela, “as oportunidades de trazer para o Brasil especialistas como o Dr. Miller, Mr. Asenjo, Mr. Suterko e outros foram excelentes, para a atualização dos profissionais em exercício, para reciclagem de um grupo grande que já trabalhava conosco” (Nowill, 1996, p. 119).

O *Teachers College* influenciou na mediação de uma rede da educação dos cegos, por meio de seus professores, a exemplo dos já mencionados professores de Dorina, Robert B. Irwin, também cego, e Irving Miller, pessoa com deficiência visual. Destaca-se que Helen Keller, Robert B. Irwin e Eric Boulter estavam vinculados à *American Foundation for the Blind*, uma das organizações que concedeu a bolsa de estudos à Dorina para o TC, organização também que passa a compor a rede de apoio de Dorina durante sua trajetória.

2.6.2 Organização e participação em congressos acadêmicos e eventos institucionais

Dorina participou da organização e promoção de eventos relevantes pela educação e bem-estar dos cegos, até mesmo intermediando a vinda de eventos internacionais para o Brasil. Também participou de diversas conferências e congressos no país e no exterior, inclusive, em alguns deles, representando oficialmente o Brasil, levando para esses espaços, mais que o conhecimento, a representatividade das pessoas cegas; e trazendo, em perspectiva transnacional, a troca de conhecimento e de experiências com especialistas e intelectuais de vários lugares do mundo (quadro 1). A representação oficial do Brasil ficava a cargo de um representante do Instituto Benjamin Constant. Quando Dorina assumiu a direção da Campanha Nacional de Educação dos Cegos do MEC (1961), ela passou a ocupar esses espaços como delegada oficial do Brasil.

Quadro 1 - Lista exemplificativa de congressos, simpósios, cursos e assembleias que Dorina participou e/ou coordenou (1951-1975) (continua)

Ano	Evento	Local	Atividade
1951	Congresso Regional de Braille de línguas hispano-portuguesas (26/11 a 02/12)	Montevideu -Uruguai	Participante
1951	Seminário sobre Infância Excepcional organizado por Helena Antipoff	Rio de Janeiro - RJ	Participante
1952	Seminário sobre Infância Excepcional organizado por Helena Antipoff	Belo Horizonte - MG	Participante
1952	Curso de Extensão de Higiene Mental	Cadeira de Clínica Psiquiátrica da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo	Ouvinte
1953	Seminário sobre Infância Excepcional organizado por Helena Antipoff	São Paulo – SP (Sociedade Pestalozzi)	Coordenou a comissão de estudos da criança cegas ⁶¹
1954	I Congresso Brasileiro de Prevenção da Cegueira	São Paulo - SP	Participante
1957	II Congresso Internacional de Educadores de Jovens Cegos	Oslo - Noruega	Participante
1959	1.º Seminário sobre Temas de Reabilitação (26 a 28/11)	São Paulo – SP. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Instituto de Reabilitação	Participante
1961	Primeiro Congresso Brasileiro de Medicina Física e Reabilitação da Universidade de São Paulo (13 a 16/12)	São Paulo. Instituto de Reabilitação da Universidade de São Paulo	Relatora de tema oficial
1962	3º Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, organizado por Carlos Pasquale	São Paulo/SP	Trabalho apresentado: Classes Braille e integração escolar
1963	Simpósio de Educação Especial	Brasília - DF	Organizou

61. (Início da nota de rodapé). Conforme informado por Rafante (2011). (Fim da nota de rodapé).

Quadro 1 - Lista exemplificativa de congressos, simpósios, cursos e assembleias que Dorina participou e/ou coordenou (1951-1975) (continua)

Ano	Evento	Local	Atividade
1964	I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais - CNEC (9 a 13/11)	São Paulo - SP	Presidente da Comissão Executiva
1966	1º Congresso Nacional de Educação de Deficientes com abertura no Instituto Benjamin Constant	Rio de Janeiro	Organizou grupos de trabalho ⁶²
1966	I Congresso Internacional de Imprensa Braille (08 a 15/05)	Buenos Aires - Argentina	Representante credenciada para representar oficialmente o Brasil pela CNEC/MEC
1967	Congresso Internacional de Educadores de Jovens Cegos	Boston - EUA	-
1968	Simpósio sobre Ensino Integrado de Ciências	São Paulo - SP	Trabalho apresentado: "A criança deficiente visual e a escola pré-primária" ⁶³
1968	II Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais - CNEC (11 a 14/11)	Brasília - DF	Presidente da Comissão Executiva
1969	XV Congresso Brasileiro de Oftalmologia	Porto Alegre - RS	Trabalho apresentado: A situação da educação de deficientes visuais no Brasil
1969	Reunião de Diretores de Imprensa Braille da América Latina	São Paulo - SP	Participante
1969	IV Congresso da Federação Nacional das APAES	Brasília - DF	Trabalho apresentado: A criança cega múltiplo deficiente

62. (Início da nota de rodapé). Participaram "especialistas no ensino aos deficientes da visão, da audição e fala, do aparelho locomotor e mentais" (Brasil, 1967, p. 68). Dorina participou da organização dos grupos de trabalho. Os grupos de trabalho foram organizados por Dorina Nowill (CNEC); Olívia Pereira (INES), Hilton Batista, da Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), e pelo psiquiatra Guálter Doyler Ferreira. Professoras da Secretaria de Educação da Guanabara, das Diretorias de Ensino do MEC e representações estudantis também participaram do evento (A Luta Democrática, 1966). (Fim da nota de rodapé).

63. (Início da nota de rodapé). O resumo do trabalho foi publicado na Revista Ciência e Cultura da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (Nowill, 1968). (Fim da nota de rodapé).

Quadro 1 - Lista exemplificativa de congressos, simpósios, cursos e assembleias que Dorina participou e/ou coordenou (1951-1975) (continua)

Ano	Evento	Local	Atividade
1969	I Seminário sobre o Uso do Sistema Braille (23 a 25/06) - CNEC	São Paulo - SP	Participante
1969	II Semana Social do Deficiente Físico (10 a 17/09)	Instituto Oscar Clark - Rio de Janeiro - RJ	Colaboração e participação
1969	V Assembleia do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos	Nova Delhi - Índia	Trabalho apresentado: O Sistema Braille: produção, distribuição e uso na América Latina.
1969	Simpósio de Educação do Paraná	Secretaria de Educação do Paraná - Curitiba - PR	Comunicação sobre Educação Especial
1969	Assembleia Geral da Associação Brasileira de Educação dos Deficientes Visuais - ABEDEV	-	Participante
1970	III Semana Social do Deficiente Físico (10 a 17/09)	Rio de Janeiro - RJ	Participante
1970	I Ciclo de Estudos da problemática do menor excepcional (05/11)	São Paulo - Câmara Municipal - Comissão de Cultura, Bem-Estar Social e Turismo	Contribuição intelectual
1971	III Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais (julho)	Estado da Guanabara	Organizou e coordenou os trabalhos sobre o tema "A função do professor especializado"
1971	Conferencia Latinoamericana sobre educación de niños e jóvenes ciegos - American Foundation for Overseas Blind (05 a 07/09)	Bogotá - Colômbia	Participante
1972	I Seminário Ibero-Americano de Comunicação e Mobilidade (Semicom) (03 a 10/11)	São Paulo - SP	Participante
1973	I Seminário sobre a universidade e o preparo de pessoal especializado na educação e reabilitação do excepcional	Rio de Janeiro - RJ. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	Relatora

Quadro 1 - Lista exemplificativa de congressos, simpósios, cursos e assembleias que Dorina participou e/ou coordenou (1951-1975) (continua)

Ano	Evento	Local	Atividade
1974	Conferência sobre a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (18/03)	Lions Clube de Mauá	Palestrante
1974	I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – representando a FLCB (12 a 17/05)	Rio de Janeiro - RJ	Participante
1974	1.º Congresso Brasileiro de Prevenção da Cegueira (3 a 6/08)	São Paulo – SP	Colaboradora Emérita
1974	V Assembleia Geral do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (16/08)	São Paulo - SP. Palácio das Convenções do Parque Anhembi	Participante
1974	Curso de Reabilitação em Deficientes Visuais (08/10)	São Paulo - SP. Departamento do Centro de Pesquisa do Centro Acadêmico Arnaldo Vieira de Carvalho. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo	Trabalho apresentado: Aspectos do atendimento ao deficiente da visão
1974	Palestra atividades em favor dos cegos no Brasil	São Paulo – São Paulo Woman´s Clube – Clube Paulistano de Senhoras	Palestrante
1975	I Encontro Nacional sobre visão e escolaridade (14/03)	Academia Brasileira de Medicina de Reabilitação	Membro efetivo do painel oficial
1975	Conferência Internacional sobre a situação da mulher cega	Belgrado – Iugoslávia	Trabalho apresentado: The status of blind woman
1975	V Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais (27 a 31/7)	Curitiba – PR. Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais - ABEDV	Membro da Comissão Técnica

Quadro 1 - Lista exemplificativa de congressos, simpósios, cursos e assembleias que Dorina participou e/ou coordenou (1951-1975) (conclusão)

Ano	Evento	Local	Atividade
1975	Palestra “Problemas da Cegueira e da visão subnormal” (27/08)	Associação Brasileira de Ortóptica	Palestrante
1975	I Seminário sobre reabilitação (1.º a 4/09)	São Paulo – SP. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com apoio do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC)	Participante

Fonte: CNEC (1967, 1969, 1970), Nowill (1996) e certificados e declarações do Centro de Memória Dorina Nowill.

O seu primeiro trabalho apresentado foi durante o 3º Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (1948), organizado por Carlos Pasquale sobre Classes Braille e integração das crianças cegas no sistema regular de ensino do estado de São Paulo. O Congresso Regional de Braille de línguas hispano-portuguesas (1951) foi organizado e custeado pela UNESCO e realizado em Montevideú/Uruguai. Na época, Dorina estava como vice-presidente da FLCB (São Paulo, 1952, p. 50). Dorina destaca que os eventos promoviam o seu contato com educadores de diversos países e ao que de mais atual estava sendo discutido sobre a educação dos cegos mundialmente (Nowill, 1996).

Durante a sua gestão na CNEC/MEC, Dorina estabeleceu diversos convênios com secretarias de educação dos estados brasileiros (Cardoso, Martínez, 2019b). A convite do Serviço de Educação de Excepcionais da Secretaria de Educação de Cultura do Paraná, em conjunto com o 1º ano de Pedagogia da Universidade Católica do Paraná, ofereceu palestra no Curso de Extensão Universitária “Aspectos da Educação do Excepcional” (Diário do Paraná, 1970, p. 8) com ênfase na deficiência visual.

Além disso, organizou o Congresso e Assembleia do Comitê Panamericano do Conselho Mundial para o Bem-Estar do Cegos, em São Paulo (1954); Congresso Mundial e a V Assembleia do Conselho Mundial para o

Bem-Estar dos Cegos (1974); e o I Congresso Latinoamericano do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (1975), estes dois últimos realizados em São Paulo. Destaca-se o fato de ter sido a primeira vez que um país da América do Sul sediou um evento desse Conselho Mundial.

Nos 12 anos enquanto diretora da Campanha Nacional de Educação dos Cegos (1961-1973),⁶⁴ Dorina organizou diversos congressos de educação especial, como: o Simpósio de Educação Especial, em Brasília (1963); o I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais, em São Paulo (1964);⁶⁵ o II Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais, em Brasília (1968), quando foi criada a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais, da qual fez parte; e o III Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais (1971), no estado da Guanabara (Cardoso; Martínez, 2019b). Em 1974, participou da comissão técnica do IV Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais, em Curitiba, Paraná, dessa vez patrocinado pela Associação Brasileira de Educação dos Deficientes Visuais, uma vez que a Campanha dos Cegos havia sido extinta com a criação do CENESP.

2.6.3 O movimento associativo e representativo nacional e internacional dos cegos

Dorina participou ativamente do movimento associativo por meio de organizações representativas dos cegos em âmbito nacional e internacional, como: o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (vice-presidente de 1964 a 1969 e de 1974 a 1979; e presidente de 1979 a 1984), cargo que a levou a visitar 27 países, participar e organizar diversos encontros e congressos e ser a primeira mulher a exercer a presidência deste Conselho. Em suas palavras: “A minha eleição foi um dos grandes impulsos para

64. (Início da nota de rodapé). Além dos 3 anos anteriores (1958-1961) em que Dorina atuou na diretoria executiva da Campanha. Ao todo, foram 15 anos de Campanha Nacional dedicada aos cegos (cf. capítulo 4). Para uma política que foi criada numa perspectiva de modelo transitório é instigante a sua longa vigência, se comparado ao órgão posterior, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que funcionou por aproximadamente 13 anos (1973-1986). (Fim da nota de rodapé).

65. (Início da nota de rodapé). Como mencionado no capítulo 1, Dorina vinha participando de encontros do Conselho Internacional de Educadores de Cegos Jovens. (Fim da nota de rodapé).

o meu trabalho e para minha carreira no plano internacional” (Nowill, 1996, p. 94).

Ainda participou do Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (membro fundadora) (1954); do Conselho Internacional para a Educação de Deficientes Visuais; do Conselho Mundial de Braille; da União Latinoamericana dos Cegos, e da União Mundial dos Cegos. Belarmino (2001) ressalta que

Ao lado do associativismo local, desenvolvia-se e consolidava-se o estatuto da “representação nacional” [...] com o objetivo de organizar o movimento em todo o país, estabelecer uma ponte de diálogo entre as entidades locais, o governo e as instituições da sociedade civil, representar a coletividade cega brasileira e lutar em defesa de suas necessidades fundamentais (Belarmino, 2001, p. 34-35).

Também fundou e presidiu a Associação de Editoras para deficientes Visuais da Ibero-América (ADEVIA) e foi copresidente, junto com Helen Keller, do Comitê Panamericano de Oftalmologia.

As práticas culturais que Dorina desenvolveu e sua abrangência se estenderam até à Organização das Nações Unidas (ONU).⁶⁶ Em defesa da eliminação da discriminação contra meninas e mulheres deficientes, Dorina também compôs a delegação brasileira na Assembleia da ONU, no Ano Internacional da Mulher, no México (1975), ao lado de Berta Lutz,⁶⁷ e de Maria Alice Silva (Secretária Geral do Ministério do Trabalho).⁶⁸ Lutz foi uma das fundadoras da Federação Brasileira do Progresso Feminino (1922) e da Associação Brasileira de Educação (1924). Dorina foi a única delegada com deficiência da conferência. Em comemoração a esse ano,

66. (Início da nota de rodapé). Dorina também participou e discursou na década de 1980 da Assembleia referente ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes, além de participar de várias reuniões como observadora. (Fim da nota de rodapé).

67. (Início da nota de rodapé). Sobre a trajetória de Berta Lutz, cf. Abreu (2010). (Fim da nota de rodapé).

68. (Início da nota de rodapé). Posteriormente, em 1980, na Assembleia da ONU do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), Dorina apresentou o seu trabalho *A contribuição das pessoas deficientes na sociedade através da participação plena*, ocasião em que a Assembleia Geral da ONU proclamou 1981 como o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*, sob o tema “participação plena e igualdade” (São Paulo, 2011). Em 1981, participou da Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração, da UNESCO (Torremolinos, Espanha), e da Comissão de redação do documento da conferência, a Declaração de Sundberg, representando o Brasil. (Fim da nota de rodapé).

Dorina foi uma das 10 mulheres homenageadas pelo Conselho de Mulheres do Brasil, pelos trabalhos em relação à integração feminina no processo de desenvolvimento sócio-político e econômico do país (Manchete, 1976, p. 104).

A causa da mulher com deficiência ainda não era uma pauta das feministas da época. Para Dorina Nowill, foi muito significativo como mulher cega representar as mulheres brasileiras com deficiência na Conferência Internacional da Mulher da ONU, realizada no México, em 1975. Na ocasião, o projeto de resolução sobre a eliminação da discriminação contra mulheres deficientes apresentado pela delegação brasileira, a pedido de Nowill, e defendido por ela mesma na ONU, foi aprovado por unanimidade, integrando o Plano de Ação da Conferência.

As posições ocupadas por Dorina foram estratégicas para promover ações políticas e a circulação do conhecimento, marcando uma fluidez de fronteiras que vai do estado de São Paulo para o Brasil e do Brasil para o contexto mundial. Importa frisar aqui que, por um lado, Dorina se encantava e recebia influência do conhecimento estadunidense e europeu, por outro lado, por meio dos cargos que ocupava no movimento representativo global, levava a experiência, as práticas, as demandas e o conhecimento ressignificado e produzido na América Latina e no Brasil, rompendo com a perspectiva de fluxo unilateral do Brasil enquanto um receptor passivo do conhecimento dos Estados Unidos e da Europa.

2.7 Reconhecimento social: prêmios e homenagens

Durante sua trajetória profissional, Dorina recebeu diversos títulos e homenagens concedidos e endossados por instituições públicas ou privadas, que denotam o reconhecimento público de suas ações. As homenagens em forma de certificados, placas, medalhas, objetos, podem ser encontrados no Centro de Memória Dorina Nowill. As homenagens concedidas pelo governo podem ser identificadas também em Diário Oficial do estado de São Paulo e no Diário Oficial da União.

Na área da Educação, Dorina destaca o prêmio “Mestra do Ano” (1961), escolhido por representantes de entidades de classe do professorado e autoridades do ensino primário e secundário do estado de São Paulo (São Paulo, 1961). Segundo ela, um reconhecimento relevante pela sua repercussão, pois “o prêmio permitiu que o trabalho da educação dos cegos fosse divulgado em todas as escolas da rede escolar comum [...] e foi muito importante para a integração das crianças cegas no sistema escolar comum” (Nowill, 1996, p. 85-86). Era significativo que uma professora cega fosse reconhecida por profissionais da educação, para além do campo especializado. Outras homenagens foram conferidas com referência à área da educação, a exemplo da “Medalha Olavo Bilac”, do governo do Pará, pelo trabalho na Secretaria da Educação, na preparação de professores especializados no atendimento de crianças e adultos cegos (1969). Além desses, recebeu um certificado do Instituto de Educação Caetano de Campos, homenageando-a como “pioneira da educação da criança excepcional” (1969).

Entre as principais homenagens e títulos internacionais estão: *Lane Bryant International Volunteer Citation* (EUA), pelo Comitê Internacional de voluntariado (Nova Iorque) (1964); *Women of Distinction Award* (EUA), pela *Soroptimist Federation of the Americans* (1970); Prêmio Internacional da *American Foundation for Overseas Blind*, por serviços prestados para a melhoria econômica, social e cultural dos cegos no exterior (1967); Medalha “Membro-honorário *American Association of Workers for the Blind*”, pela *American Association of Workers for the Blind*.

Enquanto entre as homenagens e títulos nacionais, destacam-se: Troféu Bartira, concedido às 10 Mulheres mais atuantes de São Paulo (1963); “Cidadã emérita” da cidade de São Paulo (1963); título de sócia benemérita pela União dos Cegos no Brasil – UBC (1965); Mulher do Ano, pelo Clube Paulistano de Senhoras (Woman’s Club), pelas realizações na assistência para os cegos (1966); “Ordem do Ipiranga” (1970); Sócia Honorária da Associação de Pais e Amigos de Deficientes Visuais – APADEVI (São Paulo, 6 de abr. 1963, p. 52; 9 set. 1964, p. 69; 17 de nov. 1970, p. 5; 29 abr. 1976, p. 9; 25 fev. 1978, p. 1); Diário Oficial da União (08 ago. 2013, seção 1, p. 1); e acervo do Centro de Memória Dorina Nowill.

Além das homenagens expostas aqui, há outras, inclusive além do recorte temporal desta pesquisa.⁶⁹ Dorina faleceu em 2010 após uma parada cardíaca. As homenagens permaneceram após sua morte, a exemplo do 11º Prêmio USP de Direitos Humanos (post *mortem*) (2010);⁷⁰ da inauguração de um Totem em galeria tátil na Pinacoteca de São Paulo (2010); da Comenda Dorina Nowill (2015), pelo Senado Federal, que na primeira sessão homenageou a própria Dorina e, desde então, vem sendo concedida a pessoas com contribuição relevante na defesa das pessoas com deficiência no Brasil. Ainda foi lançado o documentário *Dorina – Olhar para o mundo* (2016).⁷¹

Nota-se, no entanto, que a maior parte das homenagens não são na área da educação. Por um lado, justifica-se pela atuação de Dorina em outras frentes. Por outro, embora tenha tido algumas homenagens na área da educação pelo estado de São Paulo e pelo MEC, não são reconhecimentos da academia. Como exemplo, Dorina não foi contemplada entre os 30 nomes selecionados para a Coleção Educadores, do próprio MEC, organizada em cooperação com a UNESCO, apesar da abrangência e impacto de sua atuação no Brasil e no exterior. Segundo a apresentação da coleção:

[...] o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da UNESCO que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico

69. (Início da nota de rodapé). Dorina seguiu recebendo títulos e homenagens no período posterior ao desta pesquisa: “Valor Cívico” (1978), pelo estado de São Paulo; Ordem do Mérito Educativo (1987), pelo Ministério da Educação e Cultura; “Ordem do Rio Branco”, pelo Presidência da República do Brasil (1993); “Diploma de Personalidade de Destaque no Brasil na área da Educação”, no 10º Congresso Internacional do Conselho Internacional de Educadores de Deficientes Visuais (1997); Medalha e diploma “Brailista José Álvares de Azevedo”, pelo Conselho Nacional do Bem Estar dos Cegos, Rio de Janeiro (2000); “Prêmio Educação”, pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, em nome da Fundação Porto Seguro (2001). Ainda disso, houve a criação da Dorinha (2004), uma menina cega que passa a integrar a Turma da Mônica, pelo escritor e cartunista Maurício de Sousa, idealizador da Turma da Mônica (2004); a inauguração do Centro de Memória Dorina Nowill na Fundação Dorina Nowill para cegos (2005); o Colar do Mérito Prefeito Brigadeiro Faria Lima, pelo Tribunal de Contas do município de São Paulo (2009). (Fim da nota de rodapé).

70. (Início da nota de rodapé). Indicação da UNESCO, pelo relator especial para Direito à Educação, Kishore Singh, nas categorias individual e institucional. A concessão anual do prêmio visa comemorar o aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos. (Fim da nota de rodapé).

71. (Início da nota de rodapé). O documentário está disponível no canal por assinatura HBO MAX. Direção: Lina Chamie. Produção: Girafa Filmes, BD Distribution, Dezenove Som & Imagens, Mil Folhas Produções Artísticas. Brasil: HBO GO, 2016. (Fim da nota de rodapé).

e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação (Hadadd, 2010, p. 7).

Entre as instituições privadas, filantrópicas e os órgãos públicos, esses prêmios, homenagens e títulos demarcam caminhos para compreender e desemaranhar as redes de sociabilidade e de apoio as quais Dorina estava vinculada, que serão melhor consideradas na sequência do desenvolvimento da pesquisa.

Em sua autobiografia (Nowill, 1996, p. 7), Dorina afirma que era “sempre muito protegida” na infância e na adolescência, período em que ainda era vidente, que foi “criada num ambiente de disciplina rígida à moda portuguesa”, e que “não passava dos limites”. A cegueira provocou Dorina a romper com diversos limites. O seu itinerário e o reconhecimento de suas ações, enquanto uma especialista, deixaram explícitos que o campo da educação brasileira e os profissionais contemporâneos ao seu período de atuação herdaram um legado de saberes por ela transmitido, o que lhe trouxe legitimação e a colocou em um lugar político privilegiado nos espaços públicos e nos debates das causas que defendia, o que contribuiu para a abertura de caminhos para a formação de serviços públicos e políticas públicas em favor da educação dos cegos.

Capítulo 3

A formação de uma agenda global para a educação especial e para a educação dos cegos

Dorina frequentou o Curso de Especialização da Universidade do *Teachers College* da Columbia, em Nova Iorque, entre 1946 e 1947, em um contexto ainda conturbado de restabelecimento e reconstrução dos países com o fim da Segunda Guerra Mundial. Um período de efervescência para pensar e manter a paz mundial com a criação da Organização das Nações Unidas, a ONU. Ela menciona a influência que recebeu de professores europeus, que integravam uma rede de apoio dedicada à educação dos cegos, a exemplo do seu próprio orientador, que era austríaco — Berthold Lowenfeld. Certamente, a formação de Dorina teve a influência do conhecimento que circulava nessa conjuntura.

O processo de “internacionalização dos direitos das pessoas com deficiência” (Bregain, 2014) foi se consolidando a partir dos compromissos assumidos por organismos intergovernamentais, como o Bureau Internacio-

nal de Educação de Genebra (BIE), a primeira organização desse gênero no campo da Educação;⁷² a UNESCO e a ONU. Os documentos da ONU vêm sendo parâmetro para a formação de leis e de políticas nacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência, incluindo a educação especial, sob a análise crítica de algumas de suas propostas (Bregain, 2014; Maior, 2018; Souza; Pletsch, 2017).

Os documentos referenciais da ONU centrados nas pessoas com deficiência, estabelecidos durante a década de 1970, são a *Declaração de Direitos do Deficiente Mental* (ONU, 1971) e a *Declaração sobre os Direitos das Pessoas Deficientes* (ONU, 1975), inspirados nos princípios de paz, de dignidade e valor da pessoa humana e de justiça social, preconizados pela ONU. No entanto, as publicações do BIE e da UNESCO-BIE, as chamadas “Recomendações” (MEC, 1965) com abordagem parcial ou integral sobre o Ensino Especial,⁷³ antecederam os marcos documentais citados da década de 1970 e podem ser consideradas embriões de ações, fenômenos e documentos orientadores, posteriormente publicados pela ONU.

Diante disso, preliminarmente, busca-se mapear as Recomendações do BIE e da UNESCO-BIE, precedentes à década de 1970, que coincide com o período em que o psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget exerceu a função de Diretor dessa organização (1929-1967),⁷⁴ a fim de se identificar quando o Ensino Especial foi inserido na agenda de seus encontros e quais os temas priorizados que referenciaram tanto as políticas quanto as práticas dos países membros e não membro dessas organizações.

Ressalta-se que enquanto o BIE se estruturava, promovia as Conferências de Instrução Pública/Educação, e publicava Recomendações diversas, inclusive sobre a educação especial, paralelamente, outras organizações

72. (Início da nota de rodapé). IBE In Focus, 2015, p. 22. (Fim da nota de rodapé).

73. (Início da nota de rodapé). O termo “Ensino Especial” se referindo a educação de “anormais” e de “débeis mentais” foi utilizado na tradução para o português das Recomendações do BIE, disponibilizadas em publicação do INEP/MEC (1965). O termo “Educação Especial” ainda não era consolidado no Brasil. (Fim da nota de rodapé).

74. (Início da nota de rodapé). Cardoso e Martínez (2021), no artigo *Conferencias de la Oficina Internacional de Educación durante la dirección de Jean Piaget: panorama de la enseñanza especial (1929-1967)*, detalham a relação de Piaget com o BIE no cargo de diretor e sua influência nas ações e Recomendações para a educação especial. O foco é no Piaget investido em um cargo político e estratégico na educação, enquanto Diretor do BIE, exercendo em paralelo à direção do Instituto Jean-Jacques Rousseau. (Fim da nota de rodapé).

internacionais dedicadas à educação e/ou à causa das pessoas com deficiência foram se estabelecendo, a exemplo do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos e do seu Comitê Permanente Consultivo de Educação, o Conselho Internacional de Educadores de Cegos.

Dorina transitou, filiou-se e compôs a diretoria de ambas as organizações dos cegos, participando também da fundação da versão nacional desses conselhos, inserindo-se em uma rede de apoio transnacional. Ainda, chegou a participar de assembleias e reuniões da ONU e UNESCO, como observadora e representante do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, de forma pioneira, no lugar de mulher, cega e latino-americana. Segundo Rebeca Rogers (2019), as poucas mulheres que no período entreguerras dialogavam com o Instituto Internacional de Cooperação Intelectual da Liga das Nações, o antecessor da UNESCO,⁷⁵ procuravam deliberadamente ir além do Estado-nação nas suas trocas intelectuais. O mesmo se percebe, findado o período entreguerras, nas práticas de Dorina Nowill, que rompe as fronteiras do Estado-nação para as suas trocas intelectuais, desde o final dos anos 1940, em espaços e redes que ainda se caracterizavam como sendo predominantemente masculinos.

Consideradas essas questões, e de modo mais específico, busca-se traçar e analisar a formação de uma agenda transnacional para a educação dos cegos e compreender como o contexto brasileiro dialoga e se introduz nessa conjuntura, com a presença e a inserção de Dorina Nowill tanto no Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos quanto no seu Comitê Permanente Consultivo de Educação.

Importa ainda sublinhar que a ONU era um ponto em comum entre o BIE e o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, incluindo suas agências, como a UNESCO, uma vez que, de um lado, o BIE se torna parceiro e se funde com a UNESCO, e de outro lado, o Conselho Mundial atuava na ONU como organização não governamental na categoria de consultor. Nota-se que as sedes dessas organizações intergovernamentais e/ou internacionais estão localizadas na Europa e nos Estados Unidos: o BIE com sede em Genebra, Suíça; a ONU e UNESCO com sede em Nova

75. (Início da nota de rodapé). O historiador Jens Boel explica as ações do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (IIIC), antecessor da UNESCO e a relação entre ambas (Boel, 2020). (Fim da nota de rodapé).

Iorque, EUA; e o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos com sede na França, em Paris. Contudo, questiona-se aqui o fluxo unilateral da difusão e da circulação do conhecimento que partiria de forma exclusiva desses países centrais para os países periféricos, principalmente, no caso desta pesquisa, para o Brasil.

A narrativa deste capítulo, que inicialmente parece distante, aproxima-se e se conecta com o contexto brasileiro na medida em que a representatividade do Brasil, por meio de pessoas diversas, com destaque para Dorina Nowill, insere-se nas redes de apoio que vão se formando, sendo demonstradas por meio da aplicação da variação das escalas de observação entre o local e o global (Magalhães, 1998; Revel, 2010; Rogers, 2019).

3.1 Um projeto internacional para a educação: do Bureau Internacional de Educação (BIE) à UNESCO-BIE

“O conceito de ‘internacionalismo educacional’ englobava uma missão humanitária geral, cujo cerne era a suposição de que o tipo ‘certo’ de educação tinha os mesmos princípios básicos universais em todas as nações e para toda a humanidade” (Fuchs; Roldán Vera, 2021, p. 8). Fuchs e Roldán Vera ainda explicam que:

O discurso internacionalista em educação surgido na virada do século XIX para o século XX foi igualmente marcado por um tom normativo dominante. Na Alemanha, o conceito de uma “educação mundial” (KOBEL, 1919) foi desenvolvido a partir do pressuposto de que a aspiração universal da educação a defender os valores da humanidade tornou possível uma teoria e prática da educação global unificada. Essa teoria, articulada no contexto das Conferências de Paz de Haia, exigia uma educação universal no espírito de paz e harmonia entre os povos do mundo e atraiu entusiástica concordância particularmente de educadores de esquerda e reformistas da década de 1920, que acreditavam que uma implementação bem-sucedida de uma educação internacional era possível somente no interior do contexto da Liga das Nações ou de acordo com seus objetivos (TACKE, 1924). Nesse ponto de vista, a principal tarefa da educação internacional e das relações internacionais que a

sustentavam consistia em educar as próximas gerações no espírito de paz e harmonia entre os povos (Fuchs; Roldán Vera, 2021, p. 7).

Imbuído desses princípios, o BIE foi fundado (1925) no período entre-guerras, pós Primeira Guerra Mundial e antes da Segunda, como associação suíça de direito privado, por iniciativa do Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR),⁷⁶ em Genebra (Suíça), com um fundo recebido da instituição filantrópica, Fundação Rockefeller (Parrat-Dayán, 2006; Ibe In Focus, 2016). Entre os fundadores do BIE, Edouard Claparède,⁷⁷ Pierre Bovet⁷⁸ (primeiro diretor); Adolphe Ferrière;⁷⁹ Elisabeth Rotten⁸⁰ (diretores adjuntos) e Marie Butts (secretária); e como seus primeiros signatários, o próprio IJJR, a República e Cantão de Genebra, a Polônia, a Espanha, a Tchecoslováquia e, da América Latina, o Equador.

Ao suceder a Bovet, Jean Piaget ocupou esse cargo de diretor na área da educação por 38 anos (1929 a 1967), com o apoio do diretor adjunto, o pedagogo catalão Pedro Rosselló, propondo ao Bureau que, na sua perspectiva, fosse “uma agência técnica, independente e objetiva: um centro de informações, de coordenação e pesquisas científicas, neutro de um ponto de vista nacional, político, filosófico e confessional” (Hofstetter, 2017, p. 50-51).

Nessa ocasião, o estatuto do BIE o definiu como uma organização inter-governamental de cooperação internacional, enquanto um Centro de Edu-

76. (Início da nota de rodapé). O Instituto Jean-Jacques Rousseau, uma Escola das Ciências da Educação, não governamental, foi criado por Claparède, influenciado por experiência anterior com a “educação de anormais”. Por seu convite, Bovet torna-se o primeiro diretor. A convite da inspetora de ensino de Genebra, se dedicou à psico-fisiologia, a fim de formar professores de classes especiais. A posterior incumbência de elaborar um relatório sobre o ensino de anormais para o Departamento de Instrução Pública de Genebra, consolida seu interesse pela psicologia pedagógica e pela “escola sob medida”, aquela que atende o aluno em sua individualidade (Borges, 2015). (Fim da nota de rodapé).

77. (Início da nota de rodapé). Médico e psicólogo suíço. (Fim da nota de rodapé).

78. (Início da nota de rodapé). Filósofo, psicólogo e pedagogo suíço. Diretor do IJJR de 1912 a 1933 e do BIE de 1925 a 1929 (Loureiro; Assis, 2017). (Fim da nota de rodapé).

79. (Início da nota de rodapé). Membro fundador do *Bureau International d'Éducation Nouvelle* (1899), do *New Education Fellowship* (NEF) (1921) e do Bureau Internacional de Educação (1925). Elaborou a carta para a NEF com os 30 pontos que caracterizam a Escola Nova (Hofstetter, 2015; Ruchat, 2008). (Fim da nota de rodapé).

80. (Início da nota de rodapé). Fundou a *New Education Fellowship* tornando-se vice-presidente para países de língua alemã (1921). (Fim da nota de rodapé).

cação Comparada,⁸¹ com o fim de proporcionar um panorama mundial descritivo da educação, promover a circulação de tendências educacionais, e disponibilizar uma carta de aspirações à educação global (Hofstetter, 2015; Hofstetter, Schneuwly, 2013).

O BIE despertou o interesse do ministro de Instrução Pública do Brasil, Francisco Campos, no ano em que foi realizado o seu primeiro encontro (1930). Em carta encaminhada a esse Bureau, questionou sobre quais benefícios o BIE poderia oferecer à nação brasileira. A resposta à sua carta, assinada por Ferrière, foi publicada no *O Jornal*:

Acusamos o recebimento de vossa carta de 5 de fevereiro na qual manifesta o desejo de conhecer mais de perto a obra do Bureau Internacional de Educação e de verificar que vantagens poderiam auferir os Estados Unidos do Brasil de sua adesão a esta Instituição Internacional de Genebra. É para nós motivo de satisfação o interesse que assim revelastes pelo Bureau Internacional de Educação, Seu Diretor, o sr. J. Piaget terá o prazer de vos responder pessoalmente. Permite, contudo, excelência, que vos declare o meu particular reconhecimento pela vossa mensagem e que vos expresse, ao mesmo tempo, a minha profunda admiração pelos magníficos que está o Brasil em via de realizar nos domínios da instrução pública. As revistas que ultimamente tenho recebido do Rio de Janeiro, de S. Paulo, e de Belo Horizonte mostra que a reforma tão necessária em nossa era de transformações científicas e sociais tende a lançar sólidas raízes na terra brasileira. Melhor que em qualquer outro país (sic), parece se ter aí compreendido que, se a ciência pedagógica é universal, as adaptações devem adaptar-se às condições presentes no espaço e no tempo, às crianças a educar tais como são e segundo as suas aptidões particulares. A escola ativa é “una” nos seus princípios, mas as suas aplicações devem revestir cem mil formas diversas segundo as condições locais: crianças, pessoal docente e recursos disponíveis. Eis o que compreendem os educadores e dirigentes do Brasil e será nesse sentido que falarei se realizar o voto que me foi

81. (Início da nota de rodapé). Em paralelo ao BIE, havia outras publicações de Educação Comparada, como os anuários da Universidade de Columbia, de Nova York e o da Universidade de Londres. Destacamos, também, o estudo comparado do educador brasileiro Basílio de Magalhães (1917), “uma pequena exposição sobre os processos para a educação de retardados mentais, vigentes em vários países da América Latina” (Lourenço Filho, 2004, p. 21). (Fim da nota de rodapé).

manifestado no Rio em outubro: ir pessoalmente verificar os progressos da escola pública brasileira. Renovando a expressão dos meus agradecimentos (a.). A. Ferrière (O Jornal, 1931. p. 2).

Nesse mesmo ano, Ferrière iniciou uma viagem de campo na América Latina, cujos objetivos centrais eram difundir a missão do BIE e buscar a adesão de países latinos. O primeiro país visitado foi também o primeiro país latino a se tornar membro do Bureau, o Equador. Em seguida, visitou o Peru, o Chile, a Argentina, o Uruguai e o Paraguai. Seu desembarque no Rio de Janeiro coincidiu com o início do Golpe de 1930, que ficou conhecido como Revolução de 1930, que o obrigou a deixar o Brasil de imediato e postergar, inclusive, o encontro com Claparède, que já se encontrava no país em apoio a Helena Antipoff (Carvalho, 2017; Hofstetter, 2017). Certamente, pela América do Sul, Ferrière encontrou uma realidade social bem diferente da Suíça. Somente na década de 1960 o Brasil se filiou ao BIE.

O Conselho do Bureau ampliou a sua composição ao integrar representantes dos ministérios de educação dos seus Estados-membros e seus encontros foram expandidos para o formato de Conferências Internacionais de Instrução Pública (CIIP), posteriormente denominadas Conferências Internacionais de Educação (1971-2008), estreitando, desse modo, os vínculos entre o BIE e seus Estados-membros, já que para Rosseló “as relações com os Ministérios de Instrução Pública constituíram sua principal preocupação e tomaram forma em particular com a Conferência Internacional sobre Instrução Pública” (UNESCO, 1979, p. XIII).

As Recomendações discutidas e elaboradas nessas Conferências pelos delegados dos países membros do BIE eram subsidiadas por estudos comparados, a partir de relatórios encaminhados e questionários respondidos por países membros e não membros. Esses relatórios eram publicados em forma de Anuário Internacional de Educação⁸² (Piaget, 1936), sendo uma fonte de estudos da Educação Comparada para gestores da educação ou educadores, isto é, um “código internacional de instrução pública”. Segundo Hofstetter (2017, p. 76-78), tratava-se da definição de uma “agenda internacional de

82. (Início da nota de rodapé). Os anuários foram publicados entre 1933 a 1971, com a participação da UNESCO no período entre 1948-1971. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/en/who-we-are/history>. (Fim da nota de rodapé).

educação” (IBE In Focus, 2015), como um parâmetro para os Ministérios de Instrução Pública/de Educação formularem suas leis e políticas.

No Brasil, por exemplo, os questionários chegaram a ser respondidos com a colaboração do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).⁸³ O papel dessas publicações é destacado por Piaget em um de seus relatórios: “muitos são os depoimentos dos administradores escolares, o que nos faz perceber o quanto essas pesquisas foram úteis para redigir novas leis ou para aplicação da inovação pedagógica”⁸⁴ (Piaget, 1936, p. 7, tradução nossa).

O BIE também ampliou suas ações ao coletar livros didáticos dos países; ao criar e manter uma biblioteca pedagógica em educação; ao organizar uma Exposição Permanente de Instrução Pública difundindo métodos e princípios da “Escola Nova” e da “Educação Ativa” (Cambí, 2002; Hofstetter, 2015; Parrat-Dayan, 2006). Embora seja nítida a intenção e as ações do BIE de transferir e de difundir seus princípios aos países membros e não membros, inclusive por meio de viagens dos seus representantes, nota-se que a construção tanto das recomendações quanto dos debates era subsidiada, também, pelos países periféricos que participavam, seja com a presença nas conferências, inclusive participando de votações, seja respondendo aos questionários enviados. Nesse sentido, importa aqui repensar a perspectiva de transferência cultural de fluxo unilateral dos países centrais para os periféricos.

Ainda, durante a Segunda Guerra Mundial, reuniram-se representantes de diversos países, em 1942, em uma Conferência de Ministros da Educação Aliados, para discutir os sistemas educativos para o período de paz. Os resultados desse encontro se concretizaram, em 1945, após a Conferência das Nações Unidas, em que foi criada a ONU e elaborada sua carta de princípios, tendo em vista o fim da Segunda Guerra Mundial. No mesmo ano, realizou-se a Conferência das Nações Unidas, em Londres, com

83. (Início da nota de rodapé). Vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o INEP passou por quatro denominações: Instituto Nacional de Pedagogia (1937-1938), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-1972), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1972-2001), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011-atual). Sobre o breve histórico do INEP, cf.: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>. (Fim da nota de rodapé).

84. (Início da nota de rodapé). Original: “Les témoignages des administrations scolaires sont nombreux, qui nous font sentir combien ces enquêtes ont été utiles pour élaborer de nouvelles lois ou pour l’application d’une innovation pédagogique”. (Fim da nota de rodapé).

representantes de 40 Estados, com o fim de implantar uma Organização Educativa e Cultural, considerando as propostas da referida Conferência de Ministros. Na ocasião, 37 estados-membros firmaram a Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ratificada por 20 países,⁸⁵ com vigência a partir do ano seguinte (1946), ano em que ocorreu a sua primeira assembleia geral. Também, foi em 1946 que o educador brasileiro, Anísio Teixeira, assumiu o cargo de Conselheiro⁸⁶ de Ensino Superior da UNESCO, a convite do diretor dessa Organização, Julian Huxley (Nunes, 2010).

A elaboração da Constituição da UNESCO teve a contribuição de Piaget, que se tornou membro do conselho executivo e subdiretor-geral, responsável pelo Departamento de Educação (Munari, 2010), cargo que acumulou com o de diretor do BIE. O BIE, então, contribuiu no desenvolvimento dos programas educacionais da UNESCO que, em comum acordo, em 1947, passou a ter acesso aos recursos do BIE. Assim, a partir da 10ª sessão da Conferência Internacional de Instrução Pública, no ano seguinte (1948), as convocações para o evento passaram a ser realizadas em conjunto pelo BIE e a UNESCO. Essa parceria se estendeu para a organização conjunta da Conferência Internacional de Instrução Pública (1952).

No último ano de sua gestão (1967), Piaget, com a contribuição de seus assessores, negociou a integração do BIE à UNESCO (IBE In Focus, 2015), o que veio a acontecer em 1969, mantendo a autonomia intelectual e funcional do BIE. O BIE e a UNESCO estabeleceram vínculos entre 1946 e 1968, enquanto um Centro de Educação Comparada inserindo e formando “redes pedagógicas” (IBE in Focus, 2015; Hofstetter, 2017).

Deve ser considerado, nesse contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, que muitos veteranos retornaram com deficiências físicas, momento em que surge um maior interesse e a atuação de organizações dedicadas à reabilitação e à integração social de pessoas com deficiência. Segundo Arapiraca (1979), houve diversas agências prestadoras de assistência técnica ou

85. (Início da nota de rodapé). Arábia Saudita, Austrália, Brasil, Canadá, Checoslováquia, China, Dinamarca, Egito, Estados Unidos da América, França, Grécia, Índia, Líbano, México, Noruega, Nova Zelândia, República Dominicana, Reino Unido, África do Sul e Turquia. (Fim da nota de rodapé).

86. (Início da nota de rodapé). Em 1947, deixou a UNESCO e assumiu as funções de Secretário de Educação e Saúde do governo da Bahia, no Brasil. (Fim da nota de rodapé).

ajuda humanitária aos países periféricos, que, de modo geral, podem ser classificadas como de ação multilateral, a exemplo da ONU e suas agências específicas — a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), a UNESCO, OIT, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e OMS. Acrescenta-se a Organização dos Estados Americanos (OEA) e as instituições financeiras — o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)⁸⁷ e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).⁸⁸ Também cita iniciativas como os clubes de serviço Lions Club e Rotary Club.⁸⁹

Além dessas, há as organizações que promoveram acordos bilaterais e de cunho privado, como a Fundação Rockefeller e a Fundação Ford. O autor também registra os sistemas de ajuda prestados diretamente aos governos nacionais como *United States Agency for International Development* (USAID), a Aliança para o Progresso e o Corpo da Paz dos EUA (Arapiraca, 1979).

3.1.1 Panorama do Ensino Especial nas Conferências Internacionais de Instrução Pública do BIE

Temas relativos à expansão da educação a grupos minoritários, como a população rural, as mulheres e as pessoas deficientes, foram alvo de algumas Recomendações. Do total de 62 Recomendações relativas ao período da direção de Piaget (1929-1967), identificam-se duas que abordam, na íntegra, o Ensino Especial, uma de 1936 (n.º 07) e outra de 1960 (n.º 51). Outras Recomendações abordaram o tema de forma pontual conforme quadro 2.

87. (Início da nota de rodapé). Compõe o Banco Mundial com a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA ou AID). (Fim da nota de rodapé).

88. (Início da nota de rodapé). Contudo, Cury (2017) destaca que houve uma mudança nesses organismos no final dos anos de 1980, quando passaram a ser integradas, majoritariamente, por um grupo de economistas, o que influenciou no redirecionamento de suas ações. Nesse contexto de globalização, a partir dos anos de 1980, houve a “aceleração da concorrência mercantil, generalizando-a para todas as esferas de governo, da vida social e do próprio sujeito, ganharia a denominação de neoliberalismo” (CURY, 2017, p. 19). A análise da presente pesquisa, no entanto, situa-se em um período precedente a essas mudanças. (Fim da nota de rodapé).

89. (Início da nota de rodapé). O Rotary Club e o Lions Club foram duas das 42 organizações convidadas pelos Estados Unidos enquanto organizações não governamentais para oferecerem consultoria na Conferência de São Francisco (1945), ocasião em que foi criada a ONU e foi elaborada a sua Carta de princípios. Cf. <https://www.rotary.org/pt/history-rotary-and-united-nations>. (Fim da nota de rodapé).

Enquanto diretor do BIE, Piaget (1936) reconheceu, em seu relatório dos anos 1935 e 1936, uma lacuna do panorama mundial sobre como os países vinham organizando e desenvolvendo o ensino especial, ao afirmar:

Aqui, mais uma vez, porém, busca-se em vão na literatura pedagógica, um esclarecimento sobre esses problemas mais práticos, porque os autores e pesquisadores pensam mais sobre questões de vanguarda/renovadoras que nas realidades mais prosaicas e mais limitantes (Piaget, 1936, p. 12, tradução nossa).

Considerada essa lacuna, o relatório de Piaget (1936) aponta que o BIE encaminhou um questionário aos países com questões sobre diferentes aspectos, como: anormalidades físicas e mentais e a obrigatoriedade escolar; os tipos de instituições de ensino especial, público ou privada; o processo de seleção das crianças para frequentar essas instituições; os métodos médico-pedagógico e psicológicos de triagem de crianças “retardadas” e “anormais”; os métodos de ensino e a formação profissional dos alunos; trabalhos pós-escolares, mantenedores; contato com alunos que frequentaram estabelecimentos de Ensino Especial; a formação de professores de ensino especial, sua nomeação e remuneração e a organização do Ensino Especial.

Com fundamento nos 43 questionários referentes aos países que responderam, a V Conferência Internacional de Instrução Pública formulou a Recomendação n.º 7/1936, sob o título traduzido em português como “Organização dos Grupos Especiais” (INEP, 1965),⁹⁰ primeira recomendação exclusiva sobre o Ensino Especial. Pode-se cogitar ter sido o primeiro documento internacional orientador para o Ensino Especial, elaborado por uma organização intergovernamental.⁹¹

Na perspectiva de que as crianças anormais deveriam ser vistas como “educáveis” e não como “assistidas”, a referida Recomendação abordou sobre: a organização do Ensino Especial, no geral; aspectos da formação especializada dos professores desde o Curso Normal com a oferta de bolsas de estudos e a suplementação salarial para professores de classes especiais;

90. (Início da nota de rodapé). No Brasil foi traduzido como “Organização de Grupos Especiais” no título, mas no texto da recomendação foi utilizado o termo “Ensino Especial”, conforme a publicação do INEP (1965). (Fim da nota de rodapé).

91. (Início da nota de rodapé). Pelo menos o primeiro documento que a autora desta pesquisa tem identificado. (Fim da nota de rodapé).

a colaboração profissional entre professores, médicos e psicólogos, inclusive para a realização do diagnóstico médico, que deveria ser realizado com prudência.

Também destacou a necessidade de os poderes públicos tomarem medidas preventivas quanto às deficiências e oferecerem educação adequada para os chamados de “surdos-mudos”, cegos e deficientes mentais, a fim de torná-los elementos úteis a si mesmos e à sociedade; a subordinação dos estabelecimentos de ensino especial ao Ministério de Instrução Pública e que este criasse escolas ou classes especiais oferecidas não somente nos centros urbanos.⁹² Em relação ao conteúdo ensinado, deveria incluir, além do “ensino especial” (ensino da fala, leitura labial, escrita para cegos, etc.), a cultura geral, por meio de métodos de ensino individual, ativo e concreto.

Entre 1937 e 1957, Recomendações com outros temas se referiram à educação especial em alguns aspectos, como mostra o quadro 2.

Quadro 2 - Recomendações do BIE que abordaram a educação especial de forma pontual (continua)

Recomendação/ ano	Tema da Recomendação	Principais aspectos recomendados sobre a Educação Especial
n.º 10/1937	Inspeção do Ensino	Inspeção de estabelecimentos públicos e privados, orientação e conselhos a crianças retardadas, cegas e surdas-mudas.
n.º 13/1938	Remuneração do professor primário	Complementação nos vencimentos de professores de classes de excepcionais ou de inválidos.
n.º 40/1955	Financiamento da Educação	“Esforço financeiro” específico e uma coordenação entre as administrações e os diversos órgãos públicos e privados que se dediquem ao ensino especial (escolas para crianças deficientes, cegos, surdos-mudos, retardados mentais, defeituosos do físico, inadaptados sociais, etc.).

92. (Início da nota de rodapé). O Brasil já vinha caminhando nesse sentido, como por exemplo com a iniciativa de Helena Antipoff com a criação da Fazenda do Rosário, em 1940. “Sob a pressão da necessidade de assistir esses menores, que não se achavam em condições de continuar os estudos em outros estabelecimentos nem de se empregar em ocupações profissionais, resolveu a Sociedade Pestalozzi adquirir uma propriedade rural e nela instalar uma Escola-Granja para menores desajustados e crianças excepcionais (Fazenda do Rosário, 1952, p.1 apud Borges; Barbosa, 2019, p. 170).” (Fim da nota de rodapé).

Quadro 2 - Recomendações do BIE que abordaram a educação especial de forma pontual (conclusão)

Recomendação/ ano	Tema da Recomendação	Principais aspectos recomendados sobre a Educação Especial
n.º 45/1957	Formação de Professores de Ensino Normal	Preparo pedagógico e psicológico de professores do Ensino Especial.

Fonte: Elaboração própria (2022) com base em Cardoso e Martínez (2021).

Em decorrência da guerra mundial, em 1939, o BIE suspendeu as reuniões anuais da Conferência, retomadas somente em 1946,⁹³ embora Piaget não tenha suspenso seus relatórios anuais. É importante sublinhar e ter em mente que se por um lado havia a discussão e recomendações das organizações não governamentais com enfoque na proteção de crianças com deficiência e na valorização da educação especializada para esse público, paralelamente, havia um movimento obscuro ancorado nas ideias e práticas da eugenia.⁹⁴ De acordo com Francis Galton (1863), que propõe a teoria da eugenia, primo de Charles Darwin, “escolher parcerias adequadas garantiria o caráter social, biológico e intelectual de todo o povo” (Dias, 2013, p. 6). Vale reproduzir a explicação da antropóloga Adriana Dias, estudiosa e especialista na abordagem que relaciona eugenia e deficiência:

A eugenia de Galton serviu rapidamente, a uma ideologia repressiva e racista. Ansiava-se pelos loiros tipos nórdicos, de olhos azuis. Eles dominariam os negros libertos, trabalhadores imigrantes asiáticos, índios, hispânicos, europeus do leste, judeus, os pobres, os enfermos e os não capacitados. [...] A 14 de julho 1933, o sonho hitlerista se materializa no formato de uma lei que permitiria a dita “higiene racial”. A campanha do partido nacional socialista anunciara a lei de prevenção contra a “prole geneticamente doente” (Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, doravante GezVeN). A lei determinava que as pessoas que

93. (Início da nota de rodapé). Nesse período, o BIE concentrou suas atividades no envio de livros aos prisioneiros de guerra, pelo “Serviço de assistência intelectual aos prisioneiros de guerra” (IBE in Focus, 2015, p. 24). (Fim da nota de rodapé).

94. (Início da nota de rodapé). Para um aprofundamento nos estudos que relacionam a eugenia com a deficiência, recomendam-se os estudos da antropóloga Adriana Dias (Dias, 2013). (Fim da nota de rodapé).

possuíam determinadas condições tidas como congênitais, (retardo, esquizofrenia, bipolaridade, transtorno maníaco-depressivo, epilepsia, doença de Huntington, cegueira, surdez ou deformidade física grave) fossem conduzidas para um processo de esterilização, do qual faziam parte um parecer médico e uma autorização judicial. Mais de 400 mil pessoas foram esterilizadas na Alemanha. Além da esterilização, após a GezVen, o programa Aktion T4 assassinou mais de 260 mil pessoas com deficiência na Alemanha, em nome da morte misericordiosa. O programa se valia do slogan: uma vida que não valia a pena ser vivida (FRIEDLANDER, 1995). Os higienistas estimavam uma despesa adicional de cerca de 100 milhões de marcos alemães por abrigar as crianças com deficiência em comparação com os alunos normais nas escolas alemãs (RICHTER, 1986) (Dias, 2013, p. 7).

Sabe-se que esse movimento não era restrito à Alemanha e atravessou fronteiras alcançando outros países. Se as ideias e o conhecimento em prol dos direitos humanos circulavam entre intelectuais, inclusive por meio de congressos e publicações, não há dúvidas de que ideias eugenistas também circulavam. De certa forma, o movimento das organizações não governamentais e intergovernamentais era um posicionamento de enfrentamento a essas ideias.

Em 1959, a Assembleia Geral da ONU deu um passo importante: adotou a Declaração dos Direitos da Criança, que reconhece a educação como um direito, ao lado de outros direitos essenciais para a infância como a brincadeira, a alimentação, a habitação, a recreação e a assistência médica. O princípio 5º defende que “à criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar” (Brasil, 1990).

No ano seguinte (1960), a organização do Ensino Especial de deficientes mentais foi tema central no discurso do diretor-geral da UNESCO (1958-1961), o italiano Vittorino Veronese, durante a sessão de abertura da XXIII Conferência Internacional de Instrução Pública, ao considerar o tema como de pouco prestígio, de pouco estudo e com escasso levantamento estatístico, e ao revelar que crianças com deficiência não deveriam ficar isoladas de seus pais nem de outras crianças, pois precisavam de assistência psicológica e social, tendo em vista que a experiência demonstrava que com métodos

adequados poderiam ser desenvolvidas habilidades intelectuais viabilizando a elas a integração gradativa na sociedade (Veronese, 1960).

Chama atenção o destaque para o tema da deficiência mental na Recomendação nº 51 (1960), específica sobre o “Ensino Especial para débeis mentais”,⁹⁵ conforme a tradução da publicação do INEP (1965). Na sua introdução, faz menção à Recomendação nº 7 (1936); e ao direito à educação defendido pela “Declaração Universal dos Direitos do Humanos (1948), que deve ser garantido a todos os indivíduos, inclusive aos ‘menos dotados’” (MEC, 1965, p. 176). A discussão dessa Recomendação (nº 51/1960) foi fundamentada no estudo comparado sobre a educação especial com base em informações fornecidas nos questionários respondidos por 71 países.

Entre os temas abordados estão: cursos de especialização para professores, formação de centros de documentação ou de pesquisa pedagógica, relação escola e família; serviços de orientação profissional e da “escola-emprego”, que consiste em oferecer trabalho em parte do dia sob a supervisão da escola; métodos de ensino diferenciado e individualizado,⁹⁶ sugerindo a instalação de classes especiais em escolas comuns, a fim de que, por um lado, não fiquem isoladas e, por outro, não fiquem em situação de desigualdade. Sobre isso, a Recomendação nº 51/1960 destaca:

A decisão de retirar uma criança da escola comum e a escolha do tipo de classe ou escola para a qual será encaminhada compete às autoridades escolares, se possível com anuência da família; seria desejável que um período de observação precedesse qualquer decisão (UNESCO-BIE. Recomendação nº 51, 1960).

Ainda, defende o ensino especializado em classe comum; o ensino em domicílio com professores itinerantes; a frequência em classe ou escola de localidade vizinha, desde que assegurados o transporte e uma refeição, e,

95. (Início da nota de rodapé). Em inglês, *Organization of Special Education for mentally handicapped children* (IBE-UNESCO, 1960). Traduzido ao pé da letra seria: A organização da Educação Especial para crianças mentalmente incapacitadas. (Fim da nota de rodapé).

96. (Início da nota de rodapé). Ainda sobre o método de ensino, reforça que deve ser funcional, concreto e que estimule: as funções mentais, a logopedia, a utilização de jogos, a educação física e rítmica, o canto coral e a música, o desenho e as artes plásticas, com centralidade nos trabalhos manuais, por poderem contribuir com a iniciação profissional. (Fim da nota de rodapé).

por último, o internato, como alternativas para os casos em que não fosse possível instalar classes ou escolas especiais. Aos países sem estrutura para ofertar essa escolarização de forma ampliada, foi proposto optarem por “experiências-piloto”.

Além disso, a Recomendação nº 51/1960 indica que os países tivessem um serviço especializado de instrução pública que colaborasse para: o desenvolvimento do ensino destinado a todos os tipos de crianças inadaptadas; a realização de pesquisas sobre o ensino de deficientes mentais; a criação de um centro de documentação pedagógica; e o controle de instituições públicas e privadas de ensino especial. Apesar de recomendar a atuação desse serviço especializado público, afirmava que se devia “estimular o esforço das associações privadas que geralmente têm assumido a vanguarda da educação e da proteção aos débeis mentais” (MEC, 1965, p. 179). Diante desse contexto e da circulação desses conhecimentos, não parece coincidência que no Brasil, nesse mesmo ano (1960), tenha sido criada a Campanha Nacional de Educação dos Deficientes Mentais, pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, tendo como uma das influenciadoras e membro da comissão dirigente, Helena Antipoff, que já tinha uma histórica vinculação com o BIE.

Um ponto alto dessa Recomendação é a referência à cooperação internacional que vale reproduzir, por ser um dos objetivos centrais do BIE:

38. Aos países sem recursos financeiros e sem pessoal qualificado, que permitam a organização ou o desenvolvimento do ensino especial, deve se prestar assistência técnica, sob forma de concessão de bolsas de estudo, auxílios para a pesquisa, ajuda material, envio de especialistas, etc.

39. Convém que a UNESCO, agindo de comum acordo com os organismos e os especialistas que se interessam pela questão, adote, sem demora, uma classificação que caracterize os diversos tipos de crianças inadaptadas.

40. É de toda conveniência que a UNESCO promova a criação de um novo organismo internacional ou coordene as atividades dos que existem atualmente prestando assistência aos serviços do ensino especial de todos os países, fornecendo-lhes documentação constante de trabalhos de pesquisa sobre readaptação, ob-

servação, técnicas, métodos, material didático, administração, etc, relacionados com o ensino especial.

41. É igualmente desejável que a UNESCO colabore com o Bureau Internacional de Educação e as outras organizações internacionais interessadas, na ajuda aos países que se encontram em igualdade de condições, tendo em vista o confronto de suas experiências no campo do ensino especial (INEP, 1965, p. 182).

A Recomendação nº 51/1960 ainda considera ser uma “desvantagem econômica, social e cultural que representa para um povo a existência em seu meio deficientes mentais, em número apreciável, muitos dos quais poderiam tornar-se elementos úteis se fossem convenientemente educados” (MEC, 1965, p. 176). Em entrevista publicada em um jornal brasileiro, Roselló afirmou que:

[...] a educação aparece cada vez mais como um fator essencial do desenvolvimento cultural, científico, econômico e social dos povos. Se as recomendações de nossa conferência fizeram as palavras cultural e científico preceder as palavras econômico e social, não foi por idealismo, mas sim porque o progresso dos estudos representa no mundo de hoje uma necessidade econômica⁹⁷ (Jornal do Brasil, 1962, p. 7).

Importa notar que as orientações a respeito do Ensino Especial, encaminhadas por meio das Recomendações⁹⁸ aos participantes das Conferências do BIE, dirigiam-se a países de contextos sociais, culturais, religiosos e econômicos diversos, com trajetórias particulares na área do Ensino Especial. Nesse sentido, cabe considerar que, “com a utilização de variados recursos de análise, a Educação Comparada não fornece soluções que indistintamente se possam aplicar a qualquer povo e a qualquer tempo” (Lourenço Filho, 2004, p. 19).

Conforme já mencionado, o Brasil somente tornou-se membro do BIE em 1960. Na sessão em que o Brasil foi recebido, o presidente do Bureau

97. (Início da nota de rodapé). Essas palavras foram anunciadas em um período da renovação do capitalismo como sistema produtivo e de renovação educativa e pedagógica (Cambi, 2002). (Fim da nota de rodapé).

98. (Início da nota de rodapé). As Recomendações podem ser acessadas em: www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educación/archivos-de-reuniones-y-recomendaciones-cie (Fim da nota de rodapé).

declarou “a sua viva satisfação de ver o governo brasileiro associar-se à obra de colaboração internacional no campo da educação, empreendida pelos membros do Bureau” (Diário de Notícias, 1960b, p. 10). Já a professora Maria Irene da Costa, presidente da sessão e delegada de Portugal, destacou o “rápido desenvolvimento no domínio da Pedagogia e da Psicologia” no Brasil (Diário de Notícias, 1960b, p. 10).

Nesse mesmo ano (1960), foi realizada a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, durante a Conferência Geral da UNESCO, por ocasião de sua décima primeira sessão, que só veio a ser regulamentada no Brasil em 1968, pelo Decreto nº 63.223. Contudo, no bojo dessas discussões de contexto internacional contra a discriminação no campo do ensino, foi aprovada e publicada no Brasil a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, prevendo a integração da educação dos excepcionais no sistema geral de ensino; e o direcionamento de verba pública para instituições privadas, por meio de possibilidades de bolsas e subsídios, que atendessem a critérios de “excelência”.

A divulgação e a circulação internacional da Recomendação nº 51/1960 foram promovidas pela sua impressão nas versões em inglês e francês; pela tradução para o árabe, o espanhol e russo, e pela reprodução no *Bolletim* do Bureau.⁹⁹ Os diretores do BIE e da UNESCO solicitaram aos países que publicassem essa Recomendação em periódicos oficiais e privados (UNESCO-BIE, 1960). No Brasil, além das publicações fragmentadas que já vinham sendo realizadas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Carlos Pasquale, o então diretor do INEP, designou Jader de Medeiros Britto, editor da RBEP, para reunir e organizar a referida publicação (INEP, 1965) com todas as recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública do BIE realizadas até aquele momento (1934 a 1963).

Na apresentação desta publicação, Pasquale indicou as Recomendações como “fonte de inspiração” para a organização dos sistemas de ensino estaduais em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961:

99. (Início da nota de rodapé). Na seção “Noticias” do *Bolletim* do BIE, os artigos das recomendações que tivessem uma relação temática com os eventos divulgados nessa seção, eram estrategicamente (re) publicadas, como uma forma implícita de estimular a implantação das recomendações nos países (UNESCO-BIE, 1960). (Fim da nota de rodapé).

As cinquenta e sete Recomendações, expedidas pelas vinte e quatro Conferências realizadas até 1963, abrangem aproximadamente mil e quinhentas proposições sobre problemas universais do ensino e constituem, por essa razão, uma Carta Internacional de Educação da maior importância, cuja significação não pode ser subestimada por quem quer que tenha uma parcela de responsabilidade em administração escolar. No momento em que, no nosso País, os Estados cuidam de organizar os seus sistemas de ensino à luz dos princípios de descentralização e dos critérios de planejamento ditados pela Lei de Diretrizes e Bases, afigura-se-nos extraordinariamente oportuno reunir, para facilidade de consulta por parte das autoridades do ensino, as peças desse fecundo corpo de doutrina pedagógica, que, por um lado, lhes pode servir de fonte de inspiração de providências e, por outro, pode prestar-lhes valiosos subsídios para o aprimoramento de soluções já adotadas (INEP, 1965, p. IX).

Essa mesma revista já havia destacado a participação do Brasil na XII Conferência Internacional de Instrução Pública, na ocasião em que o professor Paulo Carneiro, como primeiro delegado, presidiu o encontro ao lado dos três vice-presidentes: Ismail Kabbany Bey, do Egito, J. Barbag, da Polônia, e Tobias Weaver, da Inglaterra. A RBEP também promoveu as Recomendações publicadas pelas Conferências de Instrução Pública ao destacar: “O interesse suscitado pelos relatórios anuais dos Ministérios de Instrução Pública se intensifica de ano para ano, como prova a ampla participação nos debates destes relatórios” (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1951, p. 121).

Durante a década de 1960, intensificaram-se as reivindicações de algumas organizações não governamentais à UNESCO, cobrando uma maior atenção ao Ensino Especial e reivindicando um Programa para a educação de crianças com deficiência. Nesse ano, a *Revista Courier* (1960, p. 16) da Unesco publicou um selo postal comemorativo (Figura 8) emitido no Brasil em comemoração ao centenário da educação do cego, uma referência aos cem anos do Instituto Benjamin Constant.

Figura 8 - Selo postal comemorativo em homenagem ao centenário da educação do cego no Brasil, 1954



Fonte: Revista *Courier* (1960, p.16).

Nas décadas anteriores, o tema da escolarização de crianças com deficiência não era uma prioridade para os países periféricos, já que estavam voltados para a meta de alfabetização da população. Pensar na organização do Ensino Especial seria um tema para países ricos (Bregain, 2014). Sobre o contexto brasileiro, a título de exemplo, Kassar enfatiza que:

[...] um relatório da UNESCO, datado de 1963, afirma que enquanto muitos países europeus atingiam a universalização do ensino obrigatório e registravam grande expansão do ensino de 2º grau, outros (entre eles, o nosso) ainda não haviam conseguido “escolarizar mais do que a minoria das crianças em idade de frequentar a escola primária” e estavam “longe de haver ensinado toda a população a ler e escrever” (UNESCO, 1982, p. 11 *apud* Kassar, 2011, p. 44).

Na Assembleia Geral da UNESCO de 1964, os Estados-Membros foram chamados a aderirem e aplicarem a Recomendação sobre o Combate à Discriminação na Esfera de Ensino, e ao Diretor-Geral foi solicitada a designação de um Comitê para elaborar um Código Internacional de Educação que integrasse o direito à educação pelas pessoas com deficiência. Em 1966, a Conferência Geral bienal da UNESCO votou pela primeira vez em um programa e o orçamento para 1967-1968 em que a Educação Especial apareceu como um projeto específico (WCWB, 1969). De acordo com John M. Howe da UNESCO (WCWB, 1969), um grupo de dez especialistas em educação

especial para deficientes foi convidado para recomendar linhas gerais de um programa de educação especial de longo prazo da UNESCO, cujo secretário-geral, Peter Jarvis, em relatório acentuou:

As políticas nacionais em relação à educação especial devem ser direcionadas aos objetivos de proporcionar a todos acesso igualitário à educação especial e de integrar todos os cidadãos à vida econômica e social da comunidade. A educação especial é uma parte da educação comum. No passado, foram tomadas providões principalmente para os casos mais graves e facilmente identificáveis de deficiência, que então se tornaram mais uma preocupação médica, portanto, as opiniões predominantes tendem a se tornar elementos pessimistas e residuais dessas atitudes ainda obtêm em alguns lugares. A reorientação proposta para o cuidado comunitário marca uma nova tendência de ação otimista na ajuda àqueles que sofrem de deficiências. O cuidado comunitário exige novas atitudes em relação ao papel social da educação e das escolas; e a concepção ampliada da saúde comunitária, o que exige maior responsabilidade por parte dos professores, fisioterapeutas, assistentes sociais e administradores e de todos os que se preocupam com a educação especial. Os objetivos da educação especial para aqueles que demonstraram impedimentos mentais, sensoriais, físicos ou emocionais são precisamente os da educação em geral, ou seja, oferecer à criança a máxima oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas, escolares e sociais ao mais alto nível possível (WCWB, 1969, p. 293-294, tradução nossa).

Bregain (2014) reforça que, apenas em 1968 (outubro - novembro), na XV Assembleia Geral da UNESCO, o diretor-geral foi autorizado a realizar o programa de educação especial. Esse programa envolvia estudos sobre a educação dos cegos, dos surdos, dos deficientes físicos e mentais; o fomento para cooperação e assistência aos estados-membros; o desenvolvimento de pesquisas; de formação de professores; a concessão de bolsas de estudo e para envio de especialistas aos países, com base na contribuição voluntária dos Estados-Membros. Serviços consulares foram oferecidos durante 1969-1970, incluindo assistência no treinamento de professores para cegos, ou amblíopes, em Cuba, Etiópia e Irã. E também, por meio do *Gift Coupon*

Scheme,¹⁰⁰ puderam adquirir equipamentos para cegos. Nesse contexto, a UNESCO designou o especialista sueco, Nils Ivar Sundberg, para administrar o programa de educação especial.

A UNESCO também realizou um estudo sobre as tendências de pesquisa no campo da educação especial, e foram elaborados contratos com quatro instituições cobrindo diferentes áreas geográficas, para indicar as principais linhas de pesquisa em cada área (WCWB, 1969).

Importa destacar que o ano de 1968 havia sido proclamado pela ONU o *Ano Internacional dos Direitos Humanos*. Entre 22 de abril a 13 de maio desse mesmo ano (1968), foi realizada a *Conferência Internacional de Direitos Humanos*, em Teerã - Irã, “para examinar os progressos alcançados nos vinte anos transcorridos desde a aprovação da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e preparar um programa para o futuro” (ONU, 1968, s/p). Dessa Conferência resultou um documento denominado *Proclamação de Teerã*, do qual se destaca a sua quarta declaração que denuncia a falta de aplicabilidade nos países das declarações e recomendações da ONU referentes aos direitos humanos:

Desde que foi aprovada pela Declaração Universal de Direitos Humanos, as Nações Unidas conseguiram progressos substanciais na definição das normas para o gozo e proteção dos direitos humanos e as liberdades fundamentais. Durante este período foram aprovados muitos instrumentos internacionais de relevada importância. Mas ainda fica muito por fazer na esfera da aplicação destes direitos e liberdades (ONU, 1968).

Fechando a década, em 1969, foi publicada a *Declaração sobre o Progresso e Desenvolvimento Social*, que trata da necessidade de proteger os direitos e assegurar o bem-estar e a reabilitação daqueles que estão em desvantagem física ou mental. A década de 1970, por sua vez, foi considerada a *Década da reabilitação*. A ONU aprovou, em sua Assembleia Geral, a *Declaração de Direitos do Deficiente Mental*, em 1971; a *Declaração dos*

100. (Início da nota de rodapé). *Gift Coupon Scheme* era um programa de cupons doativos da UNESCO criado inicialmente para financiar instituições educativas, científicas e culturais afetadas pela destruição da guerra em países com baixo desenvolvimento econômico, com o benefício de não incidir taxas de câmbio. Posteriormente foi estendido a países identificados como em desenvolvimento (UNESCO, 1952). (Fim da nota de rodapé).

Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975, com fundamento em documentos anteriores¹⁰¹, já mencionados, além da Resolução nº 1921, do Conselho Econômico e Social (1975), que trata da prevenção da deficiência e reabilitação de pessoas deficientes. Nessa década, é perceptível o investimento na formação de profissionais e no desenvolvimento de pesquisas sobre a educação de crianças com deficiência mental sendo refletido no Brasil. Professores universitários vão se especializar nos Estados Unidos e no retorno criam os primeiros cursos de mestrado e linhas de pesquisa específicos para a Educação Especial (Batista, 2019; Cardoso, 2018).

Embora de caráter recomendativo, foi veementemente indicado aos países que as Recomendações fossem amplamente divulgadas, publicadas e implantadas, a fim de promover a circulação do conhecimento, nos países membros e não membros, sendo incentivada, também, a cooperação internacional. No Brasil, identificou-se a divulgação das Recomendações no âmbito da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), publicadas regularmente na seção de documentação (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2012).

Ademais, houve tentativas de que as Recomendações do BIE fossem integradas aos programas dos Institutos Superiores de Pedagogia/Educação (UNESCO-BIE, 1960),¹⁰² a exemplo da Universidade de Genebra e da América Latina (São Paulo/Brasil e Santiago/Chile), segundo o relatório do Diretor do Departamento de Educação do UNESCO-BIE sobre a XXIII Conferência de Instrução Pública da UNESCO-BIE (1960).

3.2 Introdução ao “mundo” dos cegos

O termo “mundo” aqui é utilizado intencionalmente com sentido duplo. Por um lado, no sentido de “mundo próprio”, pelo fato de a educação dos

101. (Início da nota de rodapé). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos da Criança (1959); a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971); publicações da Organização Internacional do Trabalho, da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas e do Fundo da Criança das Nações Unidas. (Fim da nota de rodapé).

102. (Início da nota de rodapé). Não se sabe quanto às Recomendações, mas Piaget bem como outros autores vinculados à New Education Fellowship (NEF) já eram identificados nos Programas Curriculares dos Institutos de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e de São Paulo desde a década de 1930 (Vidal; Rabelo, 2019). (Fim da nota de rodapé).

cegos ter sido estruturada institucionalmente em paralelo às redes e organizações de educação como o BIE. Por outro lado, pelo fato de haver uma diversidade de pessoas, redes e bens culturais peculiares, ou seja, um “mundo” específico a ser explorado.

Nessa perspectiva, apresenta-se o surgimento das discussões e da estruturação de uma organização de cooperação internacional dedicada especificamente aos cegos, o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos e do seu Comitê Permanente Consultivo de Educação, o Conselho Internacional de Educadores de Cegos. Apesar disso, reconhece-se que os intelectuais da educação dos cegos tinham influência do movimento da Escola Ativa,¹⁰³ difundido pelo BIE, como pode ser identificado em algumas falas de especialistas registradas nos Anais do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos e na própria autobiografia de Dorina Nowill (Nowill, 1996) em que se percebe, por exemplo, a influência de Decroly e de Dewey, tendo em vista a influência que recebeu de seus professores nos EUA.

Há registros de conferências que vinham sendo realizadas, no século XIX, com ênfase nas discussões sobre a proteção social dos cegos, em torno de temas como emprego, segurança no deslocamento em vias públicas, assistência social, como detalha Bregain (2022). Especificamente em relação às discussões sobre a educação dos cegos, já estavam na pauta de encontros nacionais e regionais desde o meado do século XIX, sobretudo na Europa, EUA e Inglaterra. A partir de 1853, por exemplo, a *American Association of Instructors of the Blind* (EUA) promoveu uma série de encontros, em nível nacional. Também países de fala alemã organizaram diversas reuniões entre 1873 e o início da I Guerra Mundial. Já o *Universal Congress of Instructors and Friends of the Blind* realizou encontros na França (1878 e 1900), na Bélgica, em Bruxelas (1902), na Itália, em Nápoles (1909), no Egito, no Cairo (1911) e na Inglaterra, em Londres (1914). É conhecido, também, que países germânicos promoveram uma sequência de reuniões; bem como a França, a partir de 1878; a Itália, a partir de 1893; e a Grã-Bretanha entre 1905 a 1911 (Stuckey, 2002).

103. (Início da nota de rodapé). Os fundadores do Instituto Jean Jacques Rousseau e outros profissionais vinculados ao Instituto, como Descouedres, Piaget e Helena Antipoff, são reconhecidos como precursores da *Educação Ativa* no contexto francófono, movimento assim denominado por Bovet, caracterizado por uma concepção moderna da educação, disponibilizada para todos, incluindo as classes menos favorecidas; valorizando a criança ativa, no centro do processo educativo, colocando o fazer na frente do conhecer, além de priorizar métodos ativos (Cambí, 2002). (Fim da nota de rodapé).

Contudo, Berthold Lowenfeld (1973), professor do Curso de Especialização de Cegos do *Teachers College* da Universidade de Columbia, afirma que o Congresso de Vienna (1873), na capital do Império Austro-Húngaro, é de destacada importância histórica por sua repercussão e impulsionamento do debate sobre a educação dos cegos. Ele destaca que, no período da sua realização, estava programada uma grande Exposição Mundial em Vienna, a *Exposição Universal de Vienna d'Áustria*, com o tema *Cultura e Educação*,¹⁰⁴ o que atrairia muitos visitantes para o local; a cidade abrigava a mais antiga escola para cegos do mundo, depois da França (1784), e a mais antiga de qualquer país de fala alemã; além disso, havia sido fundada uma escola nova para cegos e mais moderna, que queriam que fosse divulgada.

A maior parte dos participantes eram europeus, sobretudo, da Áustria e Alemanha: Áustria (47), Alemanha (20), Rússia (4), Inglaterra (3), Suécia (2), Dinamarca (2), Itália, Espanha, Suíça, e Turquia, 1 de cada. Além de 3 representantes da América do Norte e da 1 da África: S. G. Howe, diretor da Instituição para Cegos, Boston (EUA); Henri Lavanchy, fundador da Instituição para Cegos no Cairo, Egito; Thomas H. Little, diretor da Instituição para a Educação dos Cegos do Wisconsin (EUA); e Adolf Wilhartitz, professor de música no Instituto para Cegos, St. Louis (EUA).

Wilhartitz, em seu trabalho apresentado *O cego da América e a sua educação*,¹⁰⁵ destacou que, no continente americano, apenas Brasil, México, Canadá, e Estados Unidos ofertavam educação formal para os cegos. Lembrando que, no Brasil, nessa época, era oferecida educação pública pelo Instituto Imperial de Cegos, posteriormente Instituto Benjamin Constant, fundado em 1854. Inclusive, Lowenfeld registra que foi apresentado ao Congresso de Vienna um relatório brasileiro sobre o Instituto de Cegos, sendo mencionado que no Brasil estava sendo adotado tanto o braille abreviado quanto o musical (código musical em braille para partituras).

Por não contribuir para a independência, Wilhartitz também foi enfático contra a comiseração ou mesmo a compaixão pelos cegos, destacando que a educação desse público deveria ser uma responsabilidade do

104. (Início da nota de rodapé). Diversas instituições para cego apresentaram na Exposição Mundial objetos, recursos e publicações sobre e/ou para os cegos, amostras de impressão em relevo, aparelhos para aritmética, máquinas para escrever e imprimir em braille (Lowenfeld, 1973). (Fim da nota de rodapé).

105. (Início da nota de rodapé). Título original: *The Blind of America and Their Education*. (Fim da nota de rodapé).

governo e não ser dependente da caridade. No mesmo sentido do estadunidense, o alemão Wilhelm Riemer, diretor e professor na Pré-Escola para Cegos (Jardim de infância) em Hubertusburg, Saxônia, defendeu que a responsabilidade pela educação pré-escolar caberia ao governo e não a instituições de caridade. Também defendia que a instrução da criança cega deveria ser individualizada e planejada para cada criança, de acordo com suas necessidades; ainda indicou a utilização de materiais educativos desenvolvidos pelo pedagogo, também alemão, Friedrich Fröbel,¹⁰⁶ e outros recursos como a música e o ritmo para acompanhar a educação física (Lowenfeld, 1973), propostas inovadoras para a época e que dão mostras da influência das perspectivas da Escola Ativa. Uma resolução foi aprovada pela Conferência recomendando que as pré-escolas para crianças cegas fossem de responsabilidade pública.

Segundo Stuckey (2002), nos anos de 1930, falava-se no declínio de estudantes cegos na América do Norte, Europa, Austrália e Nova Zelândia, devido ao maior controle das causas de cegueira infantil: varíola, escarlate e febre tifoide, tuberculose e, na virada do século, sífilis. Além disso, mantinha-se um percentual de crianças cegas ou com deficiência visual por diabetes, glaucoma, retinoblastoma e condições hereditárias e congênitas e acidentes. Por isso, tanta importância era dada à prevenção da cegueira, pois menos crianças cegas significava diminuir a incidência de crianças cegas nas escolas, deixando evidente a relação entre deficiência e a pobreza. Veja que a diminuição de crianças com cegueira havia ocorrido em países centrais, com mais recursos.

Para Lowenfeld, a Alemanha era um grande centro onde grande parte da investigação sobre a cegueira e os seus efeitos era desenvolvida até os anos 1930, quando os EUA assumem a liderança. A proposta de se criar uma organização internacional permanente dedicada ao bem-estar dos cegos retoma aos anos 1930 do século XX. Mais precisamente entre 13 e 30 de abril de 1931, em Nova Iorque, quando uma Conferência foi organizada para esse fim. Segundo Berthold Lowenfeld (Lowenfeld, 1973), esse foi o primeiro congresso amplo, de fato, de caráter internacional mundial, realizado com representantes de 32 países.

106. (Início da nota de rodapé). Fröbel cunhou o conceito de jardim de infância e foi aluno de Johann Heinrich Pestalozzi, com quem trabalhou na Suíça. (Fim da nota de rodapé).

Contudo, a instabilidade política mundial daquele período, que culminou na II Guerra Mundial, fez com que esse projeto de uma organização permanente fosse adiado (WCWB, 1974). Após a Segunda Grande Guerra, EUA e o Reino Unido buscaram retomar o referido projeto, realizando, em 1949, a *International Conference of Workers for the Blind* (Conferência Internacional de trabalhadores para cegos) no Merton College,¹⁰⁷ em Oxford, Inglaterra, de 4 a 12 de agosto, sob o tema *O lugar do cego em um mundo moderno*,¹⁰⁸ organizada e financiada pela *American Foundation for Overseas Blind* (Nova Iorque e Paris) e pelo *Nacional Institute for the Blind* (London), que nomearam um Comitê Organizador descrito no quadro 3. Chama a atenção a representatividade do local que sediou o evento: uma universidade, um espaço acadêmico e científico, longe de um contexto assistencialista. A ONU e suas agências especializadas receberam convite para enviarem observadores. Representando a ONU, participou Maurice Milhaud, Chefe do Serviço de Atividades Sociais, Gabinete Europeu das Nações Unidas; e pela UNESCO participou Clutha Mackenzie, Consultor em Braille.

Conforme já mencionado, é importante ter em mente que, paralelamente, desde a década de 1930, sobretudo na Alemanha, cresciam ideias eugenistas, comprometidas com a eliminação da população com deficiência. Pode-se considerar que essas iniciativas de organizações representativas para cegos, e lideradas por cegos, eram uma reação e se fortaleciam mediante a esse contexto.

De acordo com o teor dos anais do evento (*International Conference of Workers for the Blind*, 1949), priorizou-se convidar especialistas de referência na educação dos cegos vindos de países europeus e dos EUA, a fim de se obter os melhores resultados práticos. Destaca-se que esse foi o primeiro encontro internacional de representantes de organizações de/para cegos e de especialistas no tema após o fim da Segunda Guerra Mundial, com a representação de 17 países, predominantemente europeus, além do Canadá e da Argélia (WCWB, 1974).

107. (Início da nota de rodapé). O *Merton College* cedeu o espaço para a realização da Conferência. A instituição foi fundada em 1264 e, atualmente, integra uma das faculdades da Universidade de Oxford, Inglaterra. Cf.: <https://www.merton.ox.ac.uk/about/history-merton>. (Fim da nota de rodapé).

108. (Início da nota de rodapé). Título original: “The place of the blind in the modern world”. (Fim da nota de rodapé).

Quadro 3 - O Comitê Organizador da *International Conference of Workers for the Blind*. Inglaterra, 1949

Cargo	Nome	País	Vínculo institucional
Presidente	Robert B. Irwin (cego)	EUA	American Foundation for Overseas Blind - Director Executivo
Vice-presidente	Georges L. Raverat	EUA	American Foundation for Overseas Blind - Director Europeu
Secretário general	WaldoMcGilllicuddy Eagar	Inglaterra	National Institute for the Blind - Secretário-Geral
Membro	Gabriel Farrell	EUA	Perkins Institution e Massachusetts School for the Blind - Diretor
Membro	Alderman N. Garrow	Inglaterra	National Institute for the Blind - Comitê de Fins Gerais

Fonte: Elaboração própria com referência nos Anais do evento (*International Conference of Workers for the Blind*, 1949).

Tendo em vista a dificuldade de deslocamento, sobretudo em um contexto pós-guerra, diversos países ficaram impedidos de enviar representantes.¹⁰⁹ Em sua fala no discurso de abertura, o presidente chamou a atenção para o fato de que 15 dos delegados presentes haviam participado também da Conferência Mundial sobre Trabalho para Cegos em Nova Iorque (1931) (*International Conference of Workers for the Blind*, 1949).

Enquanto o BIE foi fundado no contexto entreguerras como um movimento pacifista, após a II Guerra Mundial ia se consolidando a proposta de uma organização internacional permanente dedicada ao bem-estar dos cegos com os objetivos iniciais centrados em: acelerar a reconstrução de serviços essenciais para crianças e adultos cegos que haviam sido assolados na Europa durante o período da guerra; elaborar e adotar recomendações sobre as principais áreas de atendimento aos cegos a fim de constituir um programa mínimo a ser prestado por órgãos governamentais ou voluntários em qualquer país; além de alcançar o interesse ativo e o apoio da ONU e de suas de agências especializadas para influenciarem governos a introduzirem e melhorarem, progressivamente, a oferta de serviços de bem-estar para os cegos.

109. (Início da nota de rodapé). A exemplo de representantes da Bulgária, Checoslováquia, Hungria, Romênia, Espanha, URSS e Iugoslávia. (Fim da nota de rodapé).

Previamente ao encontro, foi enviado um questionário para os delegados coletarem informações dos seus respectivos países sobre a assistência social prestada aos cegos. Os dados das respostas dos questionários foram compilados e disponibilizados em braille e “em tinta”. A proposta da Conferência era formar um conjunto de princípios fundamentais sobre os quais qualquer programa para o bem-estar dos cegos pudesse ser construído de forma sólida, uma “Carta Magna para os cegos” (International Conference of Workers for the Blind, 1949; WCWB, 1974, p. 91, tradução nossa). Importa frisar que a oferta de serviços de bem-estar para os cegos estava vinculada à estreita relação entre a deficiência e a pobreza, o que interferia diretamente na forma como as políticas sociais para a pessoa com deficiência foram sendo vistas e construídas.

No discurso de abertura, Robert B. Irwin (cego) convocou os delegados a não pensarem apenas na população cega de seus próprios países, mas também nos cegos de outros países, não tão afortunados e que tivessem abertos a aprenderem uns com os outros e alertou que países mais progressistas deveriam se esforçar para manter o conquistado e os países pouco avançados no tema deveriam começar com bases sólidas. Além disso, chamou os delegados a assegurarem que os cegos de seus países não fossem negligenciados entre todas as outras pessoas que necessitassem de assistência governamental.

Robert B. Irwin encorajou os delegados a utilizarem todos os meios viáveis para promover essas questões e para sensibilizar legisladores, gestores e o público em geral de que muitos cegos são capazes de produção econômica em fábricas e escritórios, muitos deles são competentes para seguir diversas profissões. Segundo ele, se os cegos tivessem utilizado mais as suas redes de influência, poderiam ter conquistado mais de verbas do Plano Marshall, já que, depois que a verba era alocada para o país beneficiado, os EUA não exerciam nenhum poder sobre quem deveria se beneficiar do dinheiro; isso foi deixado ao critério do país. Nota-se aí a disputa e a importância da busca em colocar os interesses dos cegos na pauta das agendas públicas dos países (International Conference of Workers for the Blind, 1949).

As sessões da Conferência discutiram os seguintes temas: a definição internacional de cegueira e deficiência visual; a necessidade dos governos criarem sistemas de registro de pessoas com deficiência visual a fim de que a elas sejam oferecidas educação e assistência especial; a importância dos governos

nacionais assumirem a responsabilidade de serviços básicos de bem-estar dos cegos e pela prevenção da cegueira; assegurar a todos os cegos os meios de entrar plenamente na vida econômica, social e cultural da comunidade pela reabilitação e treinamento; a provisão econômica e o acesso dos cegos ao emprego; a educação; a proposta de uma organização internacional.

Além desses temas, foram debatidos os sistemas de visitas e ensino domiciliar a cegos adultos sozinhos com perda de visão recente; acomodação para cegos idosos que não podem ter uma vida independente e não podem sustentar a si mesmos; cooperação entre poder público e instituições privadas, mas com necessidades básicas para o bem-estar dos cegos sendo garantidas pelos governos locais. Ainda sobre condições específicas para cegos, como: distribuição de livros braille pelo governo; isenção de pagamento de direitos de importação em equipamentos para cegos; concessão de transporte e licenças de rádios (International Conference of Workers for the Blind, 1949).

Nesse sentido, havia interesse nessa Conferência que houvesse a representatividade de países periféricos, como os da América Latina. Dorina Nowill foi convidada a participar da Conferência de Oxford a convite de Robert B. Irwin, presidente da Comissão Organizadora e diretor da *American Foundation for the Blind*, fundação que lhe havia concedido a bolsa para os estudos nos EUA. Porém, não compareceu, conforme ela mesma narra, ao que parece um lamento:

Em 1949, Dr. Irwin, que sempre continuou se correspondendo comigo, me convidou para ir a Oxford onde se discutiu e se preparou uma carta de princípio para a criação do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos. Em 1949 havia dificuldade para conseguir recursos para uma viagem à Inglaterra, tudo era um pouco complicado nessa época e além disso eu estava noiva. Não fui! (Nowill, 1996, p. 66).

Na ocasião, diante do entusiasmo dos delegados dos países representados em dar continuidade às ações discutidas na Conferência, o Comitê Organizador convocou uma sessão extra no evento, quando discutiu-se a organização de um conselho permanente, sendo um desejo expresso dos representantes dos países escandinavos. Então, foi acordada uma resolução aprovada unanimemente para planejar e estabelecer um compromis-

so internacional em criar uma organização permanente de consulta entre organizações de e para os cegos, visando à melhoria do bem-estar do cego, envolvendo trocas de ideias e experiências (WCWB, 1974; *The New Outlook*, 1951).

Em consequência de uma resolução dessa conferência, no mesmo ano (agosto), foi constituído o Comitê de Planejamento para o Bem-Estar dos Cegos, composto por membros de oito países europeus e norte-americanos, sob a presidência de Waldo McGillicuddy Eagar, ex-Secretário-Geral do *Institute for the Blind of the United King*.¹¹⁰ Para o desenvolvimento de atividades desse Comitê de Planejamento, a *American Foundation for Overseas of the Blind* ofereceu um espaço para o escritório e serviços de escritório em sua sede, em Paris, sob a condição de que um membro da sua equipe integrasse o Comitê.

Esse Comitê anunciou uma primeira Assembleia Geral de Constituição do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, em Paris (1951) convocando todos os delegados da Conferência de Oxford, a fim de elaborar e discutir uma constituição com seus objetivos e diretrizes, que foi aprovada e, posteriormente, reconhecida por decreto do Ministro do Interior da França (20 de julho de 1951). O referido Conselho tornou-se uma pessoa jurídica com a publicação no Diário Oficial do Governo da França, em 20 de agosto de 1951.

Um dos pontos de pauta enfatizado nos anais dessa Conferência (International Conference of Workers for the Blind, 1949) foi o interesse ativo da ONU e de suas agências especializadas - UNESCO, OMS e OIT - nas recomendações do encontro, conforme registrou o presidente da Conferência, Robert B. Irwin:

Se forem disponibilizados fundos suficientes para implementar um programa a ser desenvolvido pelas Nações Unidas, os futuros historiadores poderão olhar para a Conferência de Oxford como o início de uma nova era no bem-estar dos cegos em todo o mundo (International Conference of Workers for the Blind, 1949, p. 7, tradução nossa).

110. (Início da nota de rodapé). Tradução: Instituto para os Cegos do Reino Unido. (Fim da nota de rodapé).

Além de a ONU e a UNESCO terem enviado um representante cada para a Conferência, foi lida pelo Secretário-Geral uma mensagem do Diretor-Geral da UNESCO, Jaime Torres Bodet, em que reforça a necessidade de estudos em escala internacional sobre a expansão de serviços aos grupos de cegos na Ásia, na África e na América Latina, lugares que estariam sendo pouco beneficiados com a técnica e o serviço social modernos. Pontuou que o enfrentamento do analfabetismo, causa que a UNESCO vinha buscando combater, deveria se estender também à população cega:

Como alguém que tem estado intimamente associado à tarefa de banir o analfabetismo de grandes populações, estou naturalmente e igualmente entusiasmado em fazer o que está no meu poder para prestar um serviço semelhante aos cegos, e confio que a contribuição da U.N.E.S.C.O. neste campo pode revelar-se de grande e duradouro valor (International Conference of Workers for the Blind, 1949, p. 87, tradução nossa).

Durante a Quarta Reunião da Conferência Geral da UNESCO, nesse mesmo ano (1949), o diretor-geral nomeou como Assessor Clutha Mackenzie para estudar a situação do braille mundial, tendo como ênfase a unificação mundial do sistema braille. E na Quinta Sessão da Comissão Social (dezembro de 1949), discutiu-se acerca dos serviços para cegos que a UNESCO poderia oferecer.

Outro aspecto a se destacar desse encontro em Oxford foi o embate entre profissionais dedicados ao ensino dos cegos e os demais participantes. Um grupo de delegados reivindicou que a temática sobre a educação de cegos jovens e crianças também entrasse na pauta das discussões. Porém, o Comitê Organizador da conferência limitou a agenda do encontro às questões relativas aos cegos adultos na perspectiva centrada no bem-estar social. Os delegados reivindicaram que se registrasse nos documentos da conferência que eles consideravam a educação como a pedra fundamental sobre todo o trabalho para os cegos.

De acordo com os Anais do evento, o presidente do Comitê Organizador Robert B. Irwin alegou que a Educação era um tema amplo que merecia uma Conferência própria. Por isso, designou Gabriel Farrel, membro do Comitê Organizador, a fim de se reunir com os educadores após a sessão e de proporem uma resolução especial sobre o assunto. Diversas reuniões

informais foram promovidas entre esses educadores, o que resultou na proposição da seguinte resolução:

Para permitir que os cegos tenham participação plena na vida da comunidade e possam contribuir com sua força, sejam crianças, jovens ou adultos, devem receber oportunidade para o ensino geral e vocacional, em escolas adequadamente equipadas para a formação de cegos, e com professores totalmente qualificados. A Conferência reafirma sua convicção de que todo sistema nacional de educação deve garantir a todas as crianças cegas a educação de acordo com seus interesses e aptidões, pelo menos igual ao que elas teriam recebido se não fossem cegas (International Conference of Workers for the Blind, 1949, p. 134, tradução nossa).

Lideraram a proposição da resolução C. H. W. G. Anderson (Escócia - Diretor e Superintendente da *The Royal Blind School*); Paolo Bentivoglio, cego (Itália - Presidente da *Italian Union of the Blind*); Gabriel Farrell (EUA - Diretor da *Perkins Institution and Massachusetts School for the Blind*); Eero Hakkinen (Finlândia - Presidente do Conselho Administrativo da *Central Union of the Blind*) e Halvdan Karterud (Noruega - Presidente do *Norwegian Association of the Blind*).

Mediante às referidas manifestações, foi proposto pelos educadores uma conferência internacional exclusiva para tratar sobre as questões e problemas da educação comuns aos países, sob a coordenação, principalmente, de pessoas engajadas com a educação dos cegos. A proposta foi acatada pela Conferência de Oxford, que também recomendou a criação de bibliotecas para cegos e a publicação de obras em braille.

Esses embates evidenciam que se tratava de um grupo heterogêneo, com interesses diversos, apesar de terem uma afinidade na causa maior, a ampliação dos interesses dos cegos. A primeira Conferência Internacional sobre a Educação dos Cegos (*International Conference of Educators of Blind Youth*) realizou-se de 25 de julho a 2 de agosto de 1952, em Bussum, Holanda. Em 1953, essa Conferência foi reconhecida como comitê consultivo permanente do WCWB, assim como o Conselho Mundial do Braille (WCWB, 1954).

3.2.1 O Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (WCWB) como espaço de articulação de influência

“O Conselho Mundial foi uma grande escola, que me permitiu realizar longo trabalho de nível internacional [...]”

Dorina de Gouvêa Nowill
(Nowill, 1996, p. 118)

Os registros de Eric T. Boulter, na Revista *Outlook for the Blind* da *American Foundation for the Blind* (Boulter, 1951), e de Dorina Nowill, na publicação *Blindness Annual* (Nowill, 1982) contribuíram para este registro da constituição do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos.

A sua Assembleia de Constituição foi realizada em 18 e 19 de julho de 1951 nas instalações da *American Foundation for Overseas of the Blind*,¹¹¹ em Paris/França, a qual ofereceu acomodação, serviços e ajuda financeira para a organização reunida, que acabava de iniciar suas atividades, estando na ocasião representados 19 países, os quais se filiaram à organização. Nessa Assembleia, também foi elaborada a Constituição com as diretrizes da nova organização cujo artigo 1º definiu o nome da organização permanente de *World Council for the Welfare of the Blind* (WCWB),¹¹² na versão em inglês, e *Organisation Mondiale Pour La Protection Sociale Des Aveugles*,¹¹³ como seu correspondente em francês, e na tradução para o português, *Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos*.¹¹⁴ A organização manteve sua sede

111. (Início da nota de rodapé). A *American Foundation for Overseas of the Blind* (AFOB) foi criada por Robert Irwin (1946), cego, diretor-executivo da *American Foundation for the Blind*. A AFOB inicialmente tinha a finalidade de apoiar países europeus prejudicados pela guerra, e posteriormente prestando assistência a países da Ásia, África e América do Sul (AFOB, 1965). (Fim da nota de rodapé).

112. (Início da nota de rodapé). “O Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos transformou-se na União Mundial dos Cegos (World Blind Union), que é atualmente a principal organização de cegos no mundo. A União Mundial dos Cegos foi criada em 1984, quando o Conselho Mundial e a *International Federation of the Blind* (Federação Internacional dos Cegos) se fundiram no novo órgão” (Lanna Junior, 2010, p. 32). (Fim da nota de rodapé).

113. (Início da nota de rodapé). A denominação *Organisation mondiale pour la protection sociale des aveugle* foi substituída após decisão no Congresso de 1969, na Índia, para *Organisation mondiale pour la promotion sociale des aveugles*. (Fim da nota de rodapé).

114. (Início da nota de rodapé). Optou-se por utilizar a sigla em inglês (WCWB) no desenvolvimento do texto tendo em vista ter sido a forma mais difundida e mais comumente mencionada nos documentos. (Fim da nota de rodapé).

em Paris, França, com escritório do Secretário-Geral inicialmente em Nova York, EUA, e depois em Londres, Inglaterra.

A finalidade da organização ficou definida em promover a cooperação internacional entre profissionais e organizações interessadas no bem-estar dos cegos e na prevenção da cegueira em todo mundo, conforme o artigo 2º da sua Constituição. O WCWB deveria atuar como uma organização permanente de cooperação internacional, colaboração e ação comum entre organizações de e para os cegos do mundo inteiro, além de um *Bureau* para difusão, circulação, consulta e troca de dados, informações e pesquisas mais recentes sobre o bem-estar dos cegos, mantendo países e agências especializadas atualizadas.

Os objetivos dessa cooperação, de fato transnacional, foram promovidos e implementados por meio de consultas entre organizações de e para cegos, em ação conjunta, incentivos a trocas de experiências, coleta e difusão de informações, realização de estudos relacionados a serviços para cegos, além de fornecer orientação sobre reabilitação, treinamento e colocação profissional, educação e prevenção da cegueira. Isso significava naquele contexto “formar um programa mínimo para cegos em qualquer mundo civilizado” (Stuckey, 2002, p. 10, tradução nossa).

Naquele momento, ficou evidenciado o interesse da organização, representada pelos 19 países membros fundadores, em angariar a filiação de outros países de regiões diversas do mundo que não tivessem participado da Conferência de Oxford, além de agências de destaque dedicadas aos cegos de outros países para integrarem o Conselho, sendo indicado um representante para cada 10 milhões de habitantes do país de origem da organização e o pagamento de uma cota anual referente a cada representante. Isso garantiria a expansão, a representação global e o financiamento da organização.

Um dos artigos da constituição do WCWB trazia de forma explícita o incentivo a representações nacionais: “Em qualquer país onde haja um grupo significativo de pessoas cegas ocupando posições de liderança em organizações para cegos, devem ser realizadas medidas adequadas para a efetivação de sua representação na delegação nacional” (Nowill, 1982, p. 18 tradução nossa). As filiações conferiam ao WCWB reconhecimento e legitimidade entre pessoas cegas e as suas organizações representativas.

Havia três formas de filiação:

1. **Membro nacional:** Indivíduos nomeados por seu país e que devem ter ou ter tido cargos de responsabilidade na direção ou administração de organizações reconhecidas de ou para cegos. Participa como delegado nacional nas Assembleias Gerais do Conselho.
2. **Membros associados:** pessoas ou organizações que podem ser designadas membros associados pelo Comitê Executivo do WCWB, após consulta aos Membros Nacionais do país em questão, mas tais membros não têm privilégios de voto. Eles podem, no entanto, ser elegíveis para servir em comitês que não sejam o Executivo e o Financeiro.
3. **Membros Patrocinadores:** são aqueles que contribuem anualmente com uma taxa de associação. Eles têm os mesmos privilégios e restrições dos membros associados.

Quadro 4 - 1ª diretoria e 1ª Comissão Executiva do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (continua)

Cargo	Nome	País	Vínculo
Presidente	Edwin A. Baker (cego)	Canadá	The Canadian Council of the Blind - Diretor
Vice-presidente	Waldo McGillicuddy Eagar	Inglaterra	British Empire Society for the blind – vice-presidente National Institute for the Blind (London) – ex-Secretário-Geral
Secretário general	Carl Strehl (cego)	Alemanha	German Blind Study Institute - Diretor
Tesoureiro	Eric Thomas Boulter (cego)	Estados Unidos	American Foundation for Overseas Blind - Diretor de Campo
Membros do Comitê	Henri Amblard	França	Union des Aveugles de Guerre - Secretário-Geral
	M. Robert Barnett (cego)	Estados Unidos	American Foundation for the Blind – Diretor American Foundation for Overseas Blind
	Paolo Bentivoglio (cego)	Itália	Unione Italiana Dei Ciechi - Presidente

Quadro 4 - 1ª diretoria e 1ª Comissão Executiva do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (conclusão)

Cargo	Nome	País	Vínculo
Membros do Comitê	Gerard Richard Borre (cego)	Bélgica	Ligue Braille - Presidente
	Charles Hedkvist (cego)	Suécia	De blindas förening (Associação de Cegos) - Secretário
	Stevan Uzelac (cego)	Iugoslávia	Association for the Blind of Yugoslavia - Presidente

Fonte: Elaboração própria a partir da Revista *The New Outlook* (1951, p. 248) e da Carta de Eric Boulter a Dorina (Boulter, 1952).

Na primeira Assembleia, também foram designados os membros oficiais da diretoria e do comitê executivo para um período eletivo de 5 anos. Como mostra o quadro 4, a diretoria foi composta por membros de países europeus e da América do Norte. Helen Keller, Waldo Mcgillicuddy Eagar, Robert B. Irwin e George Raverant foram reconhecidos como membros honorários. Nota-se que os três últimos compuseram a Comissão Organizadora da Conferência de Oxford (1949). Para oficiais honorários, foram designados: um Presidente, o ex-Presidente Imediato (*Immediate past President*), o Secretário-Geral, o Tesoureiro e seis Vice-Presidentes, um para cada região principal do mundo. O Comitê Executivo incluía os oficiais honorários, Presidente do Comitê Consultivo, 25 membros nacionais: 7 da Europa, 5 da América do Norte e Oceania, 5 do Oriente e Sudeste Asiático, 3 da América Latina e do Caribe, 2 do Oriente Médio e 2 da África.

A estrutura do WCWB contemplava comitês para cada região geográfica mundial, com o objetivo de lidarem com questões específicas de cada local. Para atender as demandas particulares, podiam ainda se dividir em subcomissões. Distribuíam-se da seguinte forma: Comitê de Assuntos Africanos, Comitê de Assuntos Asiáticos, Comitê de Assuntos Europeus, Comitê de Assuntos Latino-Americanos e Caribenhos, Comitê para Assuntos do Oriente Médio e Comitê de Assuntos Norte-Americanos e Oceânicos (Nowill, 1982).

Com o tempo, foram sendo criados comitês temáticos permanentes para atuarem em assuntos específicos: Cultura, Cooperação para o de-

envolvimento,¹¹⁵ Prevenção da Cegueira, Educação dos Deficientes Visuais, Reabilitação, Treinamento e Emprego,¹¹⁶ Serviços para os surdo-cegos, Desenvolvimento Social, Atividades Esportivas¹¹⁷ e sobre o avanço da condição da mulher cega (Nowill, 1982).

Quadro 5 - Assembleias Gerais e Congressos do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos entre 1951 e 1974

Ano	Local	Tema
1951	Paris/França	Assembleia inaugural – elaboração da constituição
1954	Paris/França - na American Foundation for Overseas of the Blind	Aspectos diversos sobre a cegueira
1959 21/07 a 30/07	Roma/Itália - no Centro de Conferências da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO)	O emprego
1964	Nova Iorque/Estados Unidos	Os problemas dos cegos em um mundo em mudança
1969	Nova Délhi/Índia	O cego na era da ciência
1974	São Paulo/Brasil	Recursos e relacionamentos para a melhoria de serviços para os cegos

Fonte: Elaboração própria a partir da publicação de Nowill (1982).

O mais antigo, criado em 1952, era o Conselho Mundial do Braille, composto por membros especializados em braille de vários países. Inicialmente, teve o suporte da UNESCO, mas, devido ao seu caráter essencialmente técnico, passou a ser um comitê consultivo do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, a partir de 1953 (WCWB, 1954). As assembleias e conferências estavam programadas com periodicidade quinquenal e de forma itinerante, conforme demonstra o quadro 5.

Ainda que Dorina não tenha comparecido à Conferência de Oxford (1949), após convite, e conseqüentemente, também não tenha ido à Assem-

115. (Início da nota de rodapé). Criado em 1974 com a denominação *Comitê de ajuda a países em desenvolvimento*. (Fim da nota de rodapé).

116. (Início da nota de rodapé). O Comitê Reabilitação, Treinamento e Emprego foi criado na Assembleia Geral realizada no Brasil em 1974. (Fim da nota de rodapé).

117. (Início da nota de rodapé). O Comitê de atividades esportivas foi criado 1977 no encontro da Arábia Saudita. (Fim da nota de rodapé).

bleia de Constituição do Conselho Mundial (1951), ela não ficou esquecida. No ano seguinte, Dorina recebeu uma carta do Conselho Mundial, datada em 23 de maio de 1952, acessada durante a pesquisa. A carta, redigida em inglês, foi endereçada à Dorina no endereço da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, da qual ela era presidente, e enviada pelo secretário-geral do WCWB, Eric Boulter, a pedido do presidente do WCWB, Edwin. A. Baker (Boulter, 1952).

Na introdução da Carta, Boulter retoma a realização da Conferência de Oxford (1949), seus objetivos e a conseqüente criação do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (1951). Pontua que o Brasil estava sendo convidado para aderir ao Conselho, tendo sido enviado um convite ao Instituto Benjamin Constant, sendo que o convite estava sendo estendido à Dorina, a pedido de Edwin A. Baker, presidente da WCWB. Considerando que o quantitativo de membros representantes que poderiam ser nomeados por país estava baseado no tamanho da sua população, o Brasil teria direito a seis representantes. Destacou o fato de que, uma vez filiada ao Conselho, o representante deveria utilizar e cooperar com a estrutura existente no Brasil de organizações dedicadas aos cegos, além de criar estrutura necessária para atender as finalidades do WCWB.

Ainda, enfatizou que o país que se filiasse ao WCWB deveria assegurar que seus representantes estivessem autorizados a expressar a opinião das principais organizações nacionais dedicadas aos cegos. Solicitou que se houvesse interesse na afiliação, o pedido de inscrição como membro fosse enviado com urgência para que houvesse tempo de ser analisada pela Comissão Executiva do WCWB ainda no encontro de 23 julho de 1952 na Holanda. Ao final da carta, anexou uma lista dos países e membros individuais já associados ao Conselho, e a cópia da Constituição do WCWB. Importa sublinhar que nessa lista constavam 19 países membros, ao todo 44 representantes, sendo que, destes, 26 eram cegos.

Em resposta, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, sob a presidência de Dorina Nowill, filiou-se ao Conselho Mundial, somando mais um membro cego ao WCWB. Nas palavras de Dorina: “O Conselho Mundial foi uma grande escola, que me permitiu realizar longo trabalho de nível internacional e que mais tarde me abriu muitos caminhos para o desenvolvimento da Fundação” (Nowill, 1996, p. 118). Pelos registros dos anais dos congressos do WCWB, identificou-se também a filiação do Instituto

Benjamin Constant. No decorrer dos anos, diversos países passaram a integrar o WCWB, para além do eixo dos países centrais e fundadores da Europa e América do Norte, consequência também da concentração do comitê executivo na expansão da membresia do Conselho com países de várias partes do mundo. Perceba-se que era favorável para o WCWB a filiação de associações nacionais de/para cegos tendo em vista que contribuía para a vinculação e o acesso do Conselho a redes de apoio dos países. O esforço também se concentrava em manter programas de cooperação com a ONU, suas agências especializadas e organizações não governamentais.

Dorina havia pleiteado junto ao Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos para que o seu Congresso e Assembleia Geral de 1954 fossem realizados no Brasil, o que não foi possível por já haver uma definição do WCWB de que naquele ano o evento ocorreria em Paris, França.

Figura 9 - Delegados e observadores na Assembleia Geral do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos. American Foundation for the Overseas Blind. Paris - França, 1954



Fonte: The New Outlook for the Blind, 1954b, p. 300.

A intenção de Dorina era promover uma ação conjunta entre o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos e a Associação Sul-americana de Oftalmologia e Prevenção da Cegueira, já que esta associação iria realizar

um seminário no Brasil, nesse período, no bojo das comemorações do IV centenário da cidade de São Paulo.¹¹⁸

Tomei conhecimento através dos oftalmologistas do Conselho Brasileiro de Oftalmologia e do Comitê Pan-americano de Oftalmologia, por ocasião das celebrações programadas para o IV Centenário da Cidade, que se realizaria em São Paulo um seminário da Associação Sul-americana de Oftalmologia e Prevenção da Cegueira. Nessa época eu era Co-Presidente com Helen Keller desse Comitê (Nowill, 1996, p. 71).

Contudo, Eric Boulter, da Comissão Executiva do WCWB, sugeriu que naquele mesmo ano fosse realizada no Brasil a versão “Pan-Americana” (grafia original) do evento. Segundo Dorina, “Eric interessou-se pela realização do Congresso no Brasil, porque ele sabia da minha bolsa de estudos, do meu trabalho nos EUA através do Dr. Irwin” (Nowill, 1996, p. 72). Dorina Nowill compartilhou com Helen Keller por meio de uma carta sobre a realização do evento:

[...] uma Conferência Pan-Americana será realizada aqui e será organizada pela Fundação para o Livro dos Cegos no Brasil e pelo Comitê para o Bem-Estar dos Cegos. Já estamos trabalhando para este fim com as autoridades brasileiras e dando os primeiros passos para a organização da Conferência. Eu queria mantê-los informados sobre nosso trabalho, especialmente porque nosso Comitê está envolvido. Achei uma oportunidade muito boa para todos os Estados do Brasil ouvirem sobre o que foi feito nos outros países das três Américas, e também de chegar a conclusões sobre o trabalho para os cegos, educação e prevenção da cegueira (Nowill, 1953, p. 1).

Acatada a sugestão de Eric Boulter, a Conferência Pan-Americana do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos foi realizada no Brasil, em São Paulo, de 11 a 17 de junho de 1954, sob o patrocínio da *American Foundation for Overseas of the Blind*, ocasião em que Nowill atuou como presidente da comissão organizadora. A Revista *The New Outlook* (set. 1954)

118. (Início da nota de rodapé). Em 1954, a cidade de São Paulo comemorava seu 400º aniversário, ocasião em que sediava diversos eventos internacionais. (Fim da nota de rodapé).

noticiou que o encontro em São Paulo foi solicitado pela Fundação para o Livro do Cego no Brasil inspirado na então recente visita de Helen Keller nesse país (1953)¹¹⁹ (Langerhans, 1954).

A agenda do evento previa a apresentação de artigos e discussões sobre a educação e reabilitação dos cegos, bem como sobre assistência financeira e temas de interesse internacional, como o uso de tecnologias e a unificação dos sistemas braille português e espanhol. Outro ponto de pauta das discussões era uma definição para o conceito de cegueira. Desde a Conferência de Oxford (1949) havia sido aprovada uma resolução sobre a definição de cegueira que vinha sendo estudada pela OMS, pelo grupo de trabalho técnico sobre reabilitação de deficientes físicos; pelo Escritório Internacional do Trabalho e pela UNESCO.

No Brasil, durante a *Conferência Pan-Americana do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos*, houve uma deliberação marcante para os cegos: definiu-se uma resolução sobre o conceito de cegueira,¹²⁰ com base em conclusões das agências especializadas da ONU. O objetivo do WCWB era formular uma definição de cegueira a qual todos os países pudessem considerar como a definição mínima desejável e que pudesse ser implementada o mais breve possível (The New Outlook, 1954a, WCWB, 1954). A definição de cegueira mencionada tornou-se uma referência para o WCWB e para a própria ONU, sobretudo, na preparação de recomendações finais para uma definição internacional, já que alguns países possuíam definições bem díspares, mais restritas ou mais amplas, sendo que algumas não incluíam pessoas com visão parcial, por exemplo.¹²¹

119. (Início da nota de rodapé). A visita de Helen Keller ao Brasil foi abordada no capítulo 2. (Fim da nota de rodapé).

120. (Início da nota de rodapé). A Assembleia Mundial (1954) do WCWB adotou como definição mínima de cegueira e solicitou a sua aceitação como uma definição mínima por todos os governos e organizações responsáveis pela extensão de serviços aos cegos: a) Ausência total de visão, ou; b) Acuidade visual não superior a 3/60 ou 10/200 (Tabela de Snellen) no melhor olho com lentes de correção, ou c) Séria limitação no campo de visão, geralmente a não mais de 20 graus (WCWB, 1954). (Fim da nota de rodapé).

121. (Início da nota de rodapé). No Uruguai, na Polônia, na Hungria e no Egito, uma pessoa era considerada cega quando não podia contar os dedos em uma distância de um metro. Para outros países, como Irlanda, México e Suíça, a cegueira estava associada à incapacidade para o desempenho de alguns tipos de trabalho profissional que requisitavam a visão. E havia países com definições mais técnicas, como Áustria, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, França e Alemanha, baseados no grau de acuidade visual para adultos. Alguns países definiam a cegueira para crianças, seja pela porcentagem de acuidade visual, por decisão médica (Noruega) ou por definições mais genéricas, como: aquelas que conseguiam ler um texto impresso (Holanda), ou aquelas que não podiam ser beneficiadas pelo ensino comum (Suécia) (WCWB, 1974). (Fim da nota de rodapé).

A falta de uniformidade na definição de cegueira, a inexistência de comissões estatísticas especializadas e a falta de fundos financeiros para a realização de recenseamentos, pesquisas e trabalhos de pesquisa na América Latina eram barreiras para a identificação da incidência da cegueira e da identificação de pessoas cegas leitoras, o que limitava a formulação de políticas públicas. Segundo Dorina, a urgência de serviços de atendimento mínimo, aliada à escassez de recursos financeiros para programas educacionais e oportunidades de emprego para deficientes visuais, acabavam colocando as pesquisas estatísticas em segundo plano (Nowill, 1969).

Contudo, definir a cegueira passou a ser também um ponto de partida essencial para mapear o público de pessoas cegas e amblíopes; levantar as necessidades de serviços públicos; propor políticas públicas de educação, de reabilitação e de seguridade social, por exemplo, garantindo direitos e o acesso a serviços públicos, além de poder serem melhor avaliados tanto na proporção do problema quanto nas políticas e serviços implementados. E ainda, inibir que pessoas fossem beneficiadas por esses serviços ilegalmente. Havia uma preocupação particular com a incidência da cegueira no mundo por causas que poderiam ter sido prevenidas, sobretudo, devido a fatores de desigualdade social, como falta de saneamento e condições de higiene apropriadas, refletindo em quadros de desnutrição e de endemias (WCWB, 1974).

Na ocasião da Conferência Pan-Americana do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, houve representantes da América do Sul, da América Central e dos Estados Unidos. É importante enfatizar a participação dos países periféricos na produção e difusão do conhecimento de referência internacional. Marcaram presença no Pan-Americano as delegações da Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Panamá, Peru, Estados Unidos, Uruguai e Venezuela.

Segundo Dorina,

A verdadeira finalidade da reunião do Comitê Panamericano em São Paulo era obter a unificação de esforços de todas as entidades das Américas junto ao Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos. Eu sempre me mantive fiel a esse objetivo durante todos os anos que trabalhei e ainda trabalho para o nosso organismo internacional (Nowill, 1996, p. 73).

Ainda em 1954, Dorina recebeu um convite do Instituto Benjamin Constant e de outras organizações do Rio de Janeiro para uma reunião a fim de discutir a unificação das organizações dedicadas aos cegos. Em consequência desse encontro, foi criado o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, filiado ao WCWB. Uma iniciativa de Rogério Vieira,¹²² diretor do Instituto Benjamin Constant junto com Dorina Nowill, eleita primeira presidente. Dorina apreciava o trabalho de Rogério Vieira e “a maneira sem agressividade com que ele discutia o problema das organizações” (Nowill, 1996, p. 73).

Diante dos aspectos levantados por todos os participantes desta pré-reunião resolvemos em assembléia criar uma organização: o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos. Como eu conhecia bem toda a estrutura da Organização Mundial, falei sobre o assunto. Presidi a comissão para estudar os estatutos em dois dias, auxiliada por Dr. Rogério que tinha muita experiência, e por Espínola Veiga, pessoas do Benjamin Constant e de outras organizações do Rio de Janeiro que eram muitas, criamos a primeira grande organização de cegos no Brasil (Nowill, 1996, p. 74).

Aqui começa a se delinear uma rede de apoio nacional e transnacional pela causa dos cegos. Alguns anos depois, ambos, Dorina e Rogério, vieram a trabalhar juntos no Ministério da Educação e Cultura, na primeira ação pública nacional pela educação dos cegos, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (1958-1960), posteriormente denominada Campanha Nacional de Educação dos Cegos (1961-1973), conforme será estudado no capítulo 4.

Aproximadamente 2 meses depois, a Assembleia e a Conferência do WCWB de 1954 foram realizadas em Paris, França, entre os dias 5 e 13 de agosto. Como delegados do Brasil, participaram José Espínola Veiga, também cego, professor do Instituto Benjamin Constant que também integrou

122. (Início da nota de rodapé). Foi parlamentar constituinte de 1946, servidor público, Prefeito de São Francisco do Sul, Deputado Estadual – suplente convocado (1935-1937), Prefeito de Florianópolis/SC (1941-1945), advogado formado pela Faculdade de Direito de Florianópolis (1942), Deputado Federal - Suplente (1946-1951) e Diretor do Instituto Benjamin Constant (1954-1956). Cf.: https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/843-Rogério_Vieira. (Fim da nota de rodapé).

o Comitê de Planejamento e Orçamento; e Dorina Nowill, enquanto presidente da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que compôs o Comitê de Assuntos Profissionais e Urbanos.

Destacam-se, entre os temas discutidos: aspectos médicos da cegueira no século XX, a extensão da cegueira em várias partes do mundo; a definição do conceito de cegueira; problemas na organização de programas de desenvolvimento de serviços nacionais na América Latina; problemas comuns relacionados ao trabalho na América Latina e no Oriente Médio; segurança econômica para os cegos; dispositivos e recursos tecnológicos para os cegos; surdo-cegos; cegos com múltiplas deficiências; auxílios para mobilidade; máquina de escrever; dispositivos de gravação de áudio; e produção de literatura em braille. W. D. Wall, especialista em educação dos deficientes da UNESCO, abordou sobre a relação das decisões de cegueiras e como afetam os serviços educacionais para crianças cegas.

Na Conferência de 1959, realizada entre 21 e 31 de julho em Roma, Itália, houve uma ampliação da representatividade do Brasil, tanto no sentido de ter mais instituições envolvidas quanto no sentido de ter pessoas e instituições de outras regiões do Brasil, para além do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, isso se comparado à Conferência anterior de 1954 (WCWB, 1959).

Registrou-se como delegados do Brasil: Dorina Nowill, pela FLCB, em São Paulo (representou a América Latina pelo Comitê Executivo e integrou o Comitê sobre Assuntos Pan-Americanos, criado em 1958); Luiza Banducci, pelo Departamento de Serviço Social da FLCB, em São Paulo (eleita para representação da América do Sul pelo Comitê Executivo); José Espínola Veiga (cego), pelo Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro (integrou o Conselho Executivo da Conferência do WCWB e representou a América do Sul pelo Comitê Executivo); André Vidal de Araújo, Presidente do Instituto Montessoriano de Manaus, Amazonas; Orlando Chaves (cego),¹²³ do Instituto Paranaense de Cegos Curitiba, Paraná; Clever Novais (cego),¹²⁴

123. (Início da nota de rodapé). Orlando Chaves era paranaense, ficou cego na infância e há indicação de ter sido o primeiro aluno cego matriculado no ensino secundário de uma escola regular no Brasil, em 1938. Posteriormente, foi cronista na coluna Educação e Recuperação dos cegos no jornal de notícias *O Dia* (PR) e licenciou-se em Letras Clássicas, pela Universidade do Paraná (Negraes, 2021). (Fim da nota de rodapé).

124. (Início da nota de rodapé). Clever Novais era ex-aluno do Instituto para Cegos São Rafael, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Fundador e diretor do Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba, Minas Gerais (Leão Júnior; Gatti, 2016). (Fim da nota de rodapé).

Diretor Técnico do Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba, Minas Gerais (WCWB, 1959).

Os temas priorizados foram reabilitação; treinamento; emprego em oficinas protegidas e em condições não abrigadas, em zonas rurais, em países emergentes, em países economicamente desenvolvidos, e colocação dos cegos em indústrias e no comércio. Chama a atenção a exposição de Carl Strehl (cego)¹²⁵ que abordou sobre o envolvimento de cegos em profissões intelectuais e que a deficiência visual não seria um impedimento para uma pessoa desenvolver um trabalho científico. Nesse sentido, rememorou que, desde a Idade Média já havia registros de cegos intelectuais:

Em Roma, o estadista Appius Claudius, Século III a.C.; o filósofo Diodoto, Primeiro Século a.C.; o especialista em leis, Cassius Longinus, Primeiro Século A.D. Na Grécia, o profeta cego Tiresias, e o poeta Homero, Século Oitavo a.C. Conrad Paumann, músico de meados do século XV, em Munique. Nicholas Saunderson, 1682-1739, matemático em Cambridge. Ludwig von Baczko, 1756-1824, historiador, Universidade de Königsberg. Maria Theresia von Paradis, 1759-1824, pianista e vocalista em Viena. Louis Braille, 1809-1852, professor de cegos e inventor do alfabeto de 6 pontos, Paris. Gottlieb Planck, 1824-1910, jurista, criador do Código Civil alemão, Universidade de Gottingen. Eduard Riegenbach, 1861-1927, teólogo, Universidade de Basiléia. Pierre Villey, 1879-1933, linguísta, Universidade de Caen. Helen Keller, nascida em 1880, psicóloga e escritora, E.U.A (Strehl, 1959, p. 118).

Carl Strehl também reforça que a descoberta do alfabeto Braille, os sistemas de estenografia em braille, a produção de folhas para braille, máquinas de escrever manuais e a gravação de som em fita descartaram possibilidades para que os cegos encontrassem novas vias abertas ao ensino superior e à formação, a fim de que fossem aprovados em exames necessários para o emprego nas profissões de interesse (Strehl, 1959).

Em 1964, ocorreu a Conferência do WCWB entre 31 de julho e 11 de agosto, em Nova Iorque, EUA. Participaram como delegados do Brasil pela

125. (Início da nota de rodapé). Carl Strehl foi Diretor do German Blind Study Institute e Presidente do *German Society of Blind Academicians*. (Fim da nota de rodapé).

FLCB: Luiza Banducci Isnard (Diretora do Departamento de Serviço Social), Roberto José Moreira Isnard e Dorina Nowill (presidente da FLCB), no Comitê Executivo representando a América Latina, nomeada para representar a América do Sul; e como observador: Alexander Nowill, esposo de Dorina (WCWB, 1964).

Nessa conferência de 1964, Dorina ganhou maior destaque na Comissão Executiva do WCWB, ao ser eleita vice-presidente desse Conselho,¹²⁶ ao lado de mais quatro vice-presidentes, todos homens: Bentivoglio, cego (Itália); Hideyuki Iwahashi, cego (Japão); Carl Strehl (Alemanha); Zelac (Iugoslávia) e do presidente Eric T. Boulter (EUA). Permaneceram como filiados Luiza Banducci Isnard, André Vidal de Araújo, Clever Novais, José Espínola Veiga, além de Roberto José Moreira Isnard (WCWB, 1964). Dorina sublinha: “por muitos e muitos anos, fui a única representante da América Latina em órgãos internacionais” (Nowill, 1996, p. 90).

A conferência debateu os seguintes temas: mudanças nos padrões de prestação de serviços para pessoas cegas oferecidos pelo poder público e por organizações não governamentais nos programas de planejamento de reabilitação; problemas relacionados ao envelhecimento das pessoas cegas; programas modernos para pessoas cegas com outras deficiências; o impacto social da cegueira sobre o indivíduo; o lugar de trabalho para o cego no Planejamento Nacional e nos Programas Internacionais de Reabilitação; o impacto da pesquisa e do desenvolvimento sob os aspectos tecnológicos e sociais da cegueira; desenvolvimentos técnicos em programas de livros falados (*audiobooks*); o sistema britânico de fitas cassete *Multi-Track* e serviços de Biblioteca em Braille e livros falados.

Cabe destacar que, nos anais, identificou-se uma nota do Ministro da Educação e Cultura da República dos Estados Unidos da América do Brasil, Flavio Suplicy de Lacerda, o que denota o vínculo e (re)conhecimento do MEC com o WCWB:

O Ministro da Educação e Cultura da República dos Estados Unidos do Brasil acompanha com grande interesse os procedimentos da Assembleia Quinquenal

126. (Início da nota de rodapé). Foram eleitos mais 4 vice-presidentes cegos: Bentivoglio (Itália); Hideyuki Iwahashi (Japão); Carl Strehl, (Alemanha) e Uzelac (Iugoslávia) (WCWB, 1964). (Fim da nota de rodapé).

do Conselho Mundial para o Bem-Estar Social dos cegos agora em Nova York, onde o Brasil está representado por seus delegados. “Aproveitamos esta oportunidade para estender ao Presidente e aos participantes nossas mais sinceras felicitações pelo sucesso desta Assembleia que sem dúvida beneficiarão os cegos em todo o mundo (WCWB, 1964, p. 30, tradução nossa).

Nesse mesmo ano (1964), foi realizado o I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais (CNEC, 1966)¹²⁷ organizado pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos, que tinha Dorina Nowill como diretora executiva, a qual também era vice-presidente do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, com a presença de Edward Waterhouse, presidente do Comitê Executivo da Conferência Internacional de Educadores de Jovens Cegos, que era o Comitê Consultivo de Educação do Conselho Mundial e diretor da Escola *Perkins*, onde lecionava desde os anos 1930.

Registra-se que, nesse ano de 1964, o Conselho Mundial já possuía 46 países-membros e mais outros 3 vinculados por seus órgãos consultivos, e já havia apoiado e/ou patrocinado várias conferências internacionais como: a Conferência Internacional de Educadores de Cegos em Bussum, Holanda (1952) e em Oslo, Noruega, (1957); Conferência Pan-Americana do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, em São Paulo, Brasil (1954); a Conferência de Música em Braille em Paris (1954); o Seminário Europeu sobre a Reabilitação de Cegos em Londres, Inglaterra (1956); e a Conferência do Extremo Oriente sobre o Trabalho para os Cegos em Tóquio, Japão (1957).

Nota-se que, para além de atrair novos filiados para o WCWB, as conferências internacionais se configuravam como uma estratégia de promoção do WCWB; e para estabelecer a ampliação de redes de apoio; difundir e circular o conhecimento, e por fim, construir uma agenda global na área da reabilitação, da educação, da prevenção da cegueira e da colocação profissional do cego. Apesar desse esforço em manter uma conexão entre os membros e de angariar outros novos, em 1964, houve uma divisão e um declínio na membresia. Um grupo de membros defendia que parte do Comitê Executivo do WCWB deveria ser formado por pessoas com deficiência

127. (Início da nota de rodapé). Os detalhes desse congresso serão descortinados no capítulo 5. (Fim da nota de rodapé).

visual. Como a proposta não foi aprovada, esse grupo fundou uma organização paralela, a *International Federation of the Blind* (IFB), que anos depois (1984) fundiu-se com WCWB formando o União Mundial dos Cegos (WCWB, 1964).

Entre os dias 8 e 17 de outubro, a Índia sediou mais uma Assembleia e Conferência do Conselho Mundial, em Nova Delhi. Embora Dorina não tenha podido estar presente,¹²⁸ compôs novamente a vice-presidência do Conselho Mundial, ao lado de Hideyuki Iwahashi (Japão) e Stevan Uzelac (Yugoslavia), também cegos. Ademais, conforme os Anais do evento (WCWB, 1964), atuou como presidente do Comitê de Assuntos Inter-Americanos; integrou o Conselho Internacional de Educadores de Jovens Cegos (International Council Youth of Educators - I.C.E.B.Y.),¹²⁹ que funcionava como Comitê Consultivo de Educação do WCWB, e ainda compôs o Comitê sobre Atividades Rurais.¹³⁰

Interessa destacar o pioneirismo de Dorina ao compor a liderança de uma organização cujo comitê executivo mantinha uma tradição de composição de homens. A representação brasileira também traz mulheres como delegadas e membros da organização. Pelos Anais de 1969 (WCWB, 1969), pode-se identificar os brasileiros naquele momento filiados ao WCWB, além de Dorina Nowill:

- Nazaré Cristo Nascimento Leão, Consultora em Educação Especial, Secretaria de Educação e Cultura do Pará, Belém - Pará;
- Irma Helena G. Barbosa Diretora, Instituto Santa Luzia para Cegos, Porto Alegre - Rio Grande do Sul;

128. (Início da nota de rodapé). A mãe de Dorina havia falecido há poucos meses (Nowill, 1996). (Fim da nota de rodapé).

129. (Início da nota de rodapé). Oficiais e membros do Comitê Executivo do Conselho Internacional de Educadores de Jovens Cegos entre 1967-1972: Tore Gissler (presidente) - Suécia; Don Angel Foz Tena (Vice-presidente) - Espanha; Valdemar Paske (Secretário) - Dinamarca; Ana Maria Benard da Costa (Secretária Assistente) - Portugal; S. E. Armstrong (Secretário Assistente) - Canadá; Dorina de Gouvêa Nowill (Secretária Assistente) - Brasil; K. N. K. Jussawaia (Secretária Assistente) - Índia; M. B. Nnoma (Secretária Assistente) - Gana; S. O. Myers (Secretária Assistente) - Reino Unido; F. Tonkovic (Secretária Assistente) - Iugoslávia; H. Garbe (Secretária Assistente) - Alemanha (WCWB, 1969). (Fim da nota de rodapé).

130. (Início da nota de rodapé). Membros do Comitê sobre Atividades Rurais: H. J. M. Desai (presidente) - Índia; R. A. Babonau (Consultor) - Malásia; John F. Wilson - Reino Unido; Mallam Kurama - África Ocidental; Dorina de Gouvêa Nowill - Brasil; Evgeni Ageev - URSS (WCWB, 1969). (Fim da nota de rodapé).

- Mario Soares Novaes,¹³¹ Diretor do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Guanabara;
- Victor Mattoso, Presidente do Conselho Nacional para o Bem Estar dos Cegos, Rio de Janeiro, Guanabara;
- Geraldo Sandoval de Andrade, Chefe do Serviço de Adaptação de Cegos do SENAI, São Paulo - Capital.

Na ocasião, representando Dorina Nowill, Geraldo Sandoval apresentou o trabalho registrado nos Anais: *O Sistema Braille: sua produção, distribuição e utilização*. Os demais temas debatidos no evento foram: o adulto e a criança cegos na era da ciência; a ciência a serviço da visão; o cego universitário; leitura e mobilidade; impacto da tecnologia na educação dos cegos; os cegos em trabalhos técnicos e administrativo; emprego industrial, agrícola, em oficinas e abrigos; o papel do psicólogo, do legislador, das organizações comunitárias; tratamento em massa de doenças que causam cegueira em áreas rurais; a cegueira causada por desnutrição na Ásia, África e América do Sul; e recreação, esporte para os cegos.

Os anais do evento (WCWB, 1969) registram a fala de U. H. Kreuger, em nome do Secretário-Geral das Nações Unidas e do Diretor Executivo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF),¹³² que, devido à natureza complexa do escopo da deficiência, destacou a estreita relação de trabalho entre a ONU, os programas de assistência técnica, as suas agências especializadas, como o UNICEF, e várias organizações internacionais não governamentais. Vale notar que o escopo e a natureza complexa deste assunto se estendem aos campos de várias agências especializadas das Nações Unidas, como a OIT, a UNESCO e a OMS, além de sublinhar o vínculo e medidas em conjunto com o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos.

131. (Início da nota de rodapé). Mário Novaes Soares foi diretor do IBC entre 1966 e 1970 (IBC, 2007). (Fim da nota de rodapé).

132. (Início da nota de rodapé). “O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi criado em 11 de dezembro de 1946, pela Organização das Nações Unidas (ONU), para atender, na Europa e na China, as necessidades emergenciais das crianças durante o período pós-guerra. Em 1950, o mandato do Fundo foi estendido com a finalidade de atender, em projetos de longo prazo, crianças e mulheres nos países em desenvolvimento. O UNICEF tornou-se parte permanente das Nações Unidas em 1953”. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/perguntas-frequentes>. Acesso em: 23 set. 2023. (Fim da nota de rodapé).

Retomando suas palavras: “nenhuma sociedade dedicada ao avanço do bem-estar social, que deve ser baseada no reconhecimento da dignidade e do valor de cada indivíduo, pode se dar ao luxo de ignorar seus deficientes” (WCWB, 1969, p. 288). Ainda, pontuou que a questão da cegueira atingia todos os países, mas que chamava maior atenção a situação dos cegos nos países em desenvolvimento, tendo em vista que aproximadamente 80% dos cegos viviam em áreas economicamente menos desenvolvidas do mundo, onde os serviços de bem-estar para cegos eram mais precários pela falta de recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Por isso, considera importante o envolvimento do WCWB na situação dos cegos no meio rural, local em que vive considerável parte dos cegos.

O engajamento e reconhecimento de Dorina no WCWB estavam relacionados à filiação nesse Conselho da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, da qual era presidente. Passados 25 anos da criação do WCWB, e depois de 20 anos do Congresso Pan-Americano realizado em São Paulo, o Brasil sediou a V Assembleia Geral e o Congresso do Conselho Mundial para o Bem-Estar do Cegos, em 1974, em São Paulo, entre os dias 7 e 16 de agosto,¹³³ sendo o primeiro país da América Latina a sediar uma Assembleia Geral desse Conselho, conforme demonstra o quadro 5. Nesse período, Dorina Nowill exercia a vice-presidência do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos.¹³⁴

Na Assembleia e Congresso do WCWB realizados no Brasil, registrou-se um aumento de países membros e de membros associados, com referência no quantitativo da Assembleia anterior realizada em Nova Délhi/Índia (1969): identificaram-se 60 países membros, enquanto na Índia havia 53, sendo uma adesão de 12 novos países: Irã, Chipre, Síria, Romênia, Nepal, Mali, Bangladesh, Costa do Marfim, Zâmbia, Líbia, Senegal e Malta. Já o número de membros associados, que em 1969 era de 48, passou para 61, sendo os 3 últimos a aderir a Scottish Office Library, Edimburgo, Escócia; o Deutsches Katholisches Blindenwerk, da Alemanha; e a Associação de Editoras para deficientes Visuais da Ibero-América (ADEVIA), fundada na Colômbia, a qual Dorina Nowill era presidente fundadora desde 1971, reeleita em 1973.

133. (Início da nota de rodapé). Os detalhes dessa Assembleia e Congresso do WCWB, em São Paulo, em 1974, serão desenvolvidos no capítulo 5. (Fim da nota de rodapé).

134. (Início da nota de rodapé). A trajetória de Dorina de Gouvêa Nowill é objeto do capítulo 2. À época, Dorina era presidente da instituição brasileira que havia se filiado ao WCWB – a Fundação para o Livro do Cego no Brasil. (Fim da nota de rodapé).

A participação de países periféricos como membros, enquanto organizadores e como sede de conferências e assembleias gerais do WCWB, como no caso da Índia e do Brasil, mais uma vez, faz refletir e questionar a interpretação de um fluxo unilateral dos países centrais no lugar exclusivo de transferência cultural, de produção e difusão do conhecimento e os países periféricos enquanto meros receptores. Em certa ocasião, Dorina, enquanto vice-presidente do WCWB, representou esta organização no Congresso Internacional de Imprensa Braille, em Buenos Aires, Argentina, em 1966, designada por Eric Boulter em uma missão de aproximar os contatos entre os organismos latino-americanos.¹³⁵ Segundo Dorina, ela foi bem sucedida nessa tarefa, não sem enfrentar resistência à sua perspectiva, que afirmavam ser muito “americanizada”:

Tive a felicidade de mostrar que eu era bem brasileira, conhecia o trabalho realizado nos EUA, sabia do seu valor, conhecia já nessa época, na década de 1960, o trabalho realizado na Europa, mas tinha o maior interesse pela América Latina (Nowill, 1996, p. 73).

Do Comitê brasileiro, além de Dorina, estavam como delegados os representantes de instituições públicas e privadas: Antônio dos Santos, Diretor do Instituto Benjamin Constant; Irmã Helena C. Barbosa, do Instituto Santa Luzia para Cegos (Porto Alegre/RS);¹³⁶ Odinéa Leite Caminha, do Centro de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação e Cultura de Belém do Pará; Francisco Gonçalves dos Santos, presidente do Conselho Nacional para o Bem-Estar do Cegos; e Geraldo Sandoval de Andrade, Chefe do Serviço de Adaptação Profissional de Cegos do SENAI - Departamento Regional de São Paulo (Diário de Notícias, 1970).

Registra-se a presença de autoridades públicas brasileiras na solenidade de abertura do evento:

A abertura foi solene, presidida pelo Ministro da Educação Ney Aminthas de Barros Braga que também representou sua Excelência, o então Presidente da República Emílio Garrastazú Médici. O Ministro da

135. (Início da nota de rodapé). A partir de então o WCWB e o *Consejo Panamericano pro Cegos* começaram a atuar juntos (Nowill, 1996). (Fim da nota de rodapé).

136. (Início da nota de rodapé). Instituição coordenada pela Ordem de Caridade das Filhas da São Vicente de Paula. (Fim da nota de rodapé).

Educação proferiu a conferência magna na sessão de abertura. Estavam presentes autoridades federais, secretários de estado, do município, representantes de governadores de vários estados do Brasil e o Cardeal de São Paulo (Nowill, 1996, p. 139).

Na sessão de abertura do V Congresso do WCWB, em São Paulo, o presidente deste conselho, Charles Hedkvist, reforçou a necessidade de os delegados buscarem o apoio dos governos locais:

É da maior importância que os chefes de delegação atuem quando solicitados no sentido de garantir o apoio de seu governo para as propostas de interesse dos cegos. A participação em nosso Conselho Mundial não deve ser entendida como uma mera honra. Também significa ter responsabilidade pelos cegos do mundo (WCWB, 1974, p. 29, tradução nossa).

Parte dos representantes que tiveram na Conferência de Oxford, onde foi discutida a criação do WCWB, estavam presentes em São Paulo, como Charles Hedkvist, que naquela época estava como delegado da Suécia, Eric Boulter, delegado pelos EUA, e Eero Hiikkinen, delegado da Finlândia (WCWB, 1974). Eric Boulter, presidente da Comissão da Programação da V Assembleia, na sessão de abertura, reforçou sobre o interesse do WCWB em promover a emancipação dos cegos: “No final de nossos trabalhos, estou confiante de que teremos alcançado um patamar mais alto em nossa constante ascensão em direção ao cume da plena emancipação das pessoas com deficiência visual em todas as partes do mundo” (WCWB, 1974, p. 34).

No ano seguinte, em 1975, o Brasil permaneceu no centro das atenções, ao receber o I Congresso Latino Americano do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, com a participação de aproximadamente 300 congressistas.¹³⁷ Durante a primeira sessão deste evento, o Secretário de Cultura, Ciências e Tecnologia de São Paulo, Max Feffer, ressaltou sobre a responsabilidade com a contribuição da *Década da reabilitação*¹³⁸ e da

137. (Início da nota de rodapé). Pelo Decreto nº 10.367, de 20 de setembro de 1977, o governador do estado de São Paulo oficializou o evento. (Fim da nota de rodapé).

138. (Início da nota de rodapé). Os anos 1970 foram considerados a década da reabilitação (Cardoso, 2018). (Fim da nota de rodapé).

necessidade de as autoridades estimularem a criação e aperfeiçoamento de serviços destinados aos deficientes (Diário de Natal, 1977).

Como um meio de manter uma conexão e cooperação entre seus membros e comitês, era significativo mantê-los informados sobre questões internacionais importantes para o bem-estar dos cegos e também sobre ações prioritárias para o WCWB, o que era ainda uma promoção da organização. Para alcançar esse objetivo, uma estratégia efetiva era a publicação de um boletim trimestral, de ampla circulação, disponibilizado para organizações governamentais e não governamentais internacionais, e grupos interessados no bem-estar dos cegos, produzido nas versões em inglês, francês e em espanhol, este último, com a cooperação da *Organizacion Nacional de Ciegos de Espana* (ONCE), e distribuição para todos os países latino-americanos de fala espanhola. O boletim visava manter os membros informados sobre mudanças na liderança de organizações de e para os cegos de todo o mundo, nova legislação, projetos especiais ou realizações no trabalho para cegos, além de reuniões e conferências, e resenhas de livros e publicações de interesse especial para os cegos.

Além disso, o WCWB produzia publicações com tema específicos, guias sobre o livro falado e sobre serviços de livros em braille; catálogo internacional de filmes sobre o bem-estar dos cegos; bibliografia de livros; resumo de concessões de transporte para os cegos; monografias sobre aspectos do trabalho para os cegos; Manual Internacional Revisado de Notação Musical Braille (código musical em braille para partituras), em cooperação com o Conselho Mundial do Braille, reconhecido por muitos países. Essas publicações, no geral, eram compiladas e emitidas para todos os membros, por meio da Secretaria do WCWB em Paris, nas versões em inglês e em francês (Nowill, 1982; WCWB, 1964).

Entre os temas recorrentes nos discursos do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos estavam a educação e reabilitação profissional dos cegos; o treinamento, o emprego, as necessidades muito especiais dos surdos-cegos e de outros deficientes visuais, o avanço da idade e a deficiência visual, o melhor aproveitamento da visão residual; os desafios da educação de meninas e mulheres cegas e os meios para aproveitar todos os recursos da comunidade em benefício dos cegos; e a prevenção da cegueira.

Desde o início da sua fundação, o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos estabeleceu uma relação de proximidade com a ONU e com as

suas agências especializadas, visando a sua inserção em um programa internacional para o bem-estar dos cegos. Além disso, buscava solicitar a sua participação enquanto agência não governamental na categoria de consultor e, assim, garantir a sua colaboração nas discussões e recomendações das assembleias da ONU. O WCWB passou a ter *status* consultivo no Conselho Econômico e Social da ONU, na UNESCO, no UNICEF, e relação oficial com a OMS; além de torna-se membro do *Council of World Organizations interested in the Handicapped* (CWOIH) (Conselho Mundial das Organizações interessadas no deficiente)¹³⁹ (WCWB, 1974).

Bregain (2017) explica que a ONU contribuiu para a unificação das políticas públicas relacionadas a deficiências, tanto agregando as áreas da educação, da reabilitação e da assistência, quanto reunindo o tipo de deficiência — mental, visual ou física. O ponto de encontro entre o Bureau Internacional de Educação, abordado no capítulo anterior, e o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos é a Organização das Nações Unidas (ONU), incluindo suas agências, como a UNESCO.

A prevenção da cegueira continuava sendo uma preocupação desde a constituição do WCWB. Na década de 1960, a parceria com a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Associação Internacional de Prevenção contra a Cegueira propiciou que o ano de 1962 fosse declarado o *Ano de Prevenção da Cegueira*, e 07 de abril o *Dia de Prevenção da Cegueira*. Nesse sentido, o UNICEF realizou diversas campanhas contra a tracoma¹⁴⁰ e apoiou projetos de saúde e de nutrição relativos ao combate da cegueira. Já a OMS prestou assistência também ao controle do tracoma e da varíola, ambas contagiosas, bem como as deficiências visuais causadas por insuficiência de vitamina A, que eram as principais doenças que causavam a cegueira evitável, isto é, que poderia ter sido prevenida (WCWB, 1969).

Tanto o tracoma quanto a varíola eram problemas de saúde pública no Brasil que, segundo o médico Maury Atanes, na década de 1960, era endêmico em diversas regiões (CNEC, 1966), vinculado às condições de pobre-

139. (Início da nota de rodapé). O CWOH foi criado em 1953. (Fim da nota de rodapé).

140. (Início da nota de rodapé). O tracoma é uma infecção crônica e altamente transmissível da conjuntiva, e pode levar à cegueira pelas suas sequelas, se não for tratada, existindo regiões no Brasil em que era endêmico. Informações sobre o tracoma disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/t/tracoma#:~:text=O%20tracoma%20%C3%A9%20uma%20doen%C3%A7a,b%C3%A9sico%20e%20acesso%20%C3%A0%20%C3%A1gua>. (Fim da nota de rodapé).

za, principalmente pela falta de saneamento básico e de água potável. Sobre a varíola no contexto brasileiro, o virologista Schatzmayr recorda:

Em 1967, seguindo a determinação da OMS, a Fiocruz começou a preparar-se para a erradicação da varíola. Em um primeiro momento, organizou-se em três frentes de trabalho: a primeira, responsável pelo diagnóstico em laboratório dos casos suspeitos; a segunda, formada por epidemiologistas, que investigavam surtos, ocorrências e a distribuição da doença; a terceira, encarregada da fabricação da vacina. “O grupo que formamos foi treinado pela Opas [Organização Pan-Americana da Saúde]¹⁴¹, em 1968, em São Paulo, e durou até a erradicação no Brasil, em meados de 1977”, lembra o virologista Schatzmayr. [...] Vários pesquisadores da Fiocruz foram então convocados para ajudar a OMS em outras frentes pelo mundo, na Índia, Somália e Etiópia. A produção de vacinas contra a varíola superou as 250 milhões de doses e a Fiocruz passou a exportá-la para outros países. “E em geral, nossos imunizantes eram considerados superiores aos estrangeiros”, afirma Schatzmayr (Fiocruz, 2005, s/p).

Nas palavras de Eric Boulter: “Se houvesse em todos os nossos países instalações médicas adequadas, ou se houvesse padrões apropriados de saneamento e higiene disponíveis universalmente, a maioria dos cegos em nossos registros nunca teria tido seus nomes inscritos” (WCWB, 1974, p. 35) e, por conseguinte, haveria menor incidência de pessoas com deficiência visual para serem escolarizadas, considerando que grande parte dos casos poderia ter sido prevenida.

Pelos documentos oficiais e pelos discursos que circulavam nos eventos nacionais e internacionais, a questão social do trabalho e a profissionalização do cego também foram sendo introduzidas como ponto de pauta da agenda nacional para as políticas de educação especial. A educação vinha conquistando a pauta, sobretudo, por meio do Comitê Permanente Consultivo de Educação do WCWB.

141. (Início da nota de rodapé). “A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) trabalha com os países das Américas para melhorar a saúde e a qualidade de vida de suas populações. Fundada em 1902, é a organização internacional de saúde pública mais antiga do mundo. Atua como escritório regional da Organização Mundial da Saúde (OMS) para as Américas e é a agência especializada em saúde do sistema interamericano”. Disponível em: <https://www.paho.org/pt>. Acesso em: 20 fev. 2022. (Fim da nota de rodapé).

3.2.2 O Conselho Internacional de Educadores de Cegos: um comitê permanente consultivo de Educação do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos

No âmbito de uma organização internacional permanente, a pauta da educação e a discussão sobre a Conferência Internacional de Educadores de Cegos Jovens foram retomadas na primeira assembleia do WCWB, a partir das deliberações e da proposta da Conferência de Oxford (1949). Em Oxford, havia sido criado um Comitê Organizador com a finalidade de preparar essa Conferência, composto por profissionais dedicados à educação dos cegos. No entanto, durante esta Assembleia do WCWB de Paris (1951), o Comitê precisou ser recomposto por uma questão de logística, tendo em vista que a distância geográfica da residência desses profissionais seria um obstáculo para a realização de reuniões mais frequentes. Por esse motivo, outro Comitê de Planejamento foi nomeado, com a atribuição de organizar a estrutura, a programação e as ações necessárias para a realização da conferência (Stuckey, 2002).

Então, no ano seguinte (1952), foi realizada a primeira Conferência Internacional de Educadores de Cegos Jovens, em Bussum, Holanda, com a representação de 35 países e apoio do WCWB e da UNESCO. Os encontros subsequentes aconteceram a cada 5 anos, conforme mostra o quadro 6. O Comitê da Conferência era formado por um corpo de educadores de cegos experientes com atuação em escolas de cegos, a exemplo de Gabriel Farrell (presidente) diretor da *Perkins School for the Blind*¹⁴² há 20 anos; E.H. Getliff (presidente associado) foi diretor da *Royal School of Industry for the Blind*, em Bristol e estava vinculado ao *College of Teachers of the Blind* do Reino Unido; Pierre Henri (presidente associado) foi diretor do *Institute Nationale de Jeunes Aveugles* de Paris; Edward Waterhouse (secretário), à época, novo diretor da *Perkins* e professor dessa escola desde os anos 1930 (Stuckey, 2002).

142. (Início da nota de rodapé). Primeira escola de cegos dos EUA, fundada em 1829, inspirada no Instituto Real de Jovens Cegos de Paris. A escola teve como ex-alunas Laura Bridgman, a primeira pessoa surdocega a ser formalmente educada (1837); Anne Sullivan, que ingressou com a idade de 14 anos sem escolarização; e Helen Keller, surdocega, cuja precursora, Anne Sullivan, a trouxe para estudar em Perkins, onde também foi escolarizada. Informações sobre a escola ainda ativa, cf. <https://www.perkins.org/>. (Fim da nota de rodapé).

Diversos temas relacionados à educação dos cegos estiveram na pauta da conferência: as necessidades da criança em idade pré-escolar e com múltiplas deficiências; a educação física na escola; a criança de inteligência superior; educação geral continuada para jovens; as necessidades sociais em um mundo que enxerga; a cooperação dos funcionários da escola; cooperação mais estreita entre a escola para cegos; os pais de crianças cegas e a autoridade responsável nacional ou local; formação de professores cegos; livros e mídia educacional geral e Psicologia Educacional. Contudo alguns temas, em particular, eram mais caros para a área, por serem mais discutidos: o ensino integrado (*mainstreaming*); a visão subnormal (baixa visão) e deficiência múltipla.

Segundo o presidente da Conferência, E. H. Getliff, o encontro lançou as bases para uma conscientização nacional ativa dos países no fornecimento de condições sobre as quais as crianças e os jovens cegos possam desenvolver suas capacidades e potenciais em direção a uma cidadania plena. Nesse sentido, é importante perceber que as recomendações apresentadas nos congressos, como esse, vão sendo identificadas nas práticas e nas políticas brasileiras, pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos do MEC¹⁴³ e nas práticas da Fundação para o Livro do Cego no Brasil,¹⁴⁴ instituição localizada em São Paulo, representada pela educadora brasileira cega e presidente da referida fundação, Dorina de Gouvêa Nowill. Em 1952, o Brasil tornou-se membro do WCWB, por meio dessa Fundação, e do Instituto Benjamin Constant. Registra-se a participação de Dorina Nowill nas edições dessa Conferência de 1957, na Noruega, e na de 1967, nos Estados Unidos.

Na reunião da cidade de Como, Itália, em agosto de 1953, o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos reconheceu o Conselho Executivo da Conferência Internacional de Educadores de Jovens Cegos como seu Comitê Consultivo de Educação, com o objetivo de ser um uma organização mundial composta por grupos e indivíduos locais, regionais e nacionais, dedicados a melhorar e ampliar as oportunidades educacionais

143. (Início da nota de rodapé). A Campanha Nacional da Educação dos Cegos do MEC será aprofundada no capítulo 4. (Fim da nota de rodapé).

144. (Início da nota de rodapé). A Fundação para o Livro do Cego no Brasil foi fundada em São Paulo pela educadora cega, Dorina de Gouvêa Nowill, junto com Adelaide Magalhães, com a finalidade de produzir e distribuir livros para cegos. As iniciativas dessa instituição foram abordadas no capítulo 2. (Fim da nota de rodapé).

para cegos e deficientes visuais (WCWB, 1954). Essa decisão trouxe alguns benefícios para o grupo da educação: a vinculação enquanto comitê permanente a uma organização já reconhecida e uma relação de trabalho conjunta com o WCWB. Com isso, estrategicamente, evitavam-se conflitos e a concorrência em âmbito internacional, que poderia fragmentar e, por conseguinte, enfraquecer o movimento, caso se firmassem como organizações independentes.

Com o tempo também houve alteração da nomenclatura, principalmente com a substituição do termo *conference* (conferência) para *council* (conselho), haja vista que o nome da organização se confundia com o próprio nome da conferência, e ainda, a substituição do termo *blind* (cego), por *visual impairment* (deficiência visual), o que ampliou o público para as pessoas amblíopes (visão subnormal ou baixa visão), não restringindo apenas aos cegos: em 1952, *International Conference of Educators of Blind Youth*; em 1967, *International Council of Educators of Blind Youth*; em 1972 *International Council for Education of the Visually Handicapped* e, em 1994, *International Council for Education of People with Visual Impairment*.¹⁴⁵

De acordo com Dorina Nowill, ela foi ao Congresso de Oslo financiada pelo governo federal por meio de contato com o Ministro das Relações Exteriores que garantiu a hospedagem e passagens para os 12 dias de evento (Nowill, 1996).

Quadro 6 - Listagem dos Encontros Internacionais de Educadores de Cegos realizadas entre 1952 e 1972 (continua)

Ano	Cidade/ País	Variação do nome dos encontros	Tema	Local do encontro
1952	Bussum/ Holanda	Conferência Internacional de Educadores de Cegos Jovens	As necessidades dos jovens cegos na educação	Institute for the Blind
1957	Oslo/ Noruega	Conferência Internacional de Educadores de Cegos Jovens	-	Huseby School for the Blind

145. (Início da nota de rodapé). Tradução: 1952 - Conferência Internacional de Educadores da Juventude Cega; 1967 - Conselho Internacional de Educadores da Juventude Cega; 1972 - Conselho Internacional para Educação de Deficientes Visuais; 1994 - Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual. (Fim da nota de rodapé).

Quadro 6 - Listagem dos Encontros Internacionais de Educadores de Cegos realizadas entre 1952 e 1972 (conclusão)

Ano	Cidade/ País	Varição do nome dos encontros	Tema	Local do encontro
1962	Hannover/ Alemanha	Conferência Internacional de Educadores de Cegos Jovens	O desenvolvimento da cooperação internacional para atender às necessidades educacionais em países emergentes e os meios pelos quais essas necessidades podem ser melhor conhecidos/divulgados	Hanover School for the Blind
1967	Boston/ Estados Unidos	Conselho Internacional de Educadores de Cegos Jovens	Atestar técnicas de ensino para disciplinas específicas	Perkins School for the Blind
1972	Madri/ Espanha	Conselho Internacional de Educação dos deficientes da visão	Novos assuntos, novos métodos e novos alunos no Educação dos deficientes visuais	Palácio Nacional de Conferências e Exposições em Madri

Fonte: Elaboração própria a partir de Stuckey.

Dorina recorreu ao ministro tendo em vista que com ele já tinha um contato: “Felizmente para mim, era o Ministro das Relações Exteriores alguém que já havia me ajudado desde o início da minha carreira, o Embaixador José Carlos de Macedo Soares”¹⁴⁶ (Nowill, 1996, p. 81). A sua experiência no Congresso de Oslo foi marcada pelo contato com educadores de referência internacional e pelo conhecimento que circulava sobre a educação dos cegos:

O Congresso de Oslo foi um sucesso. Eu tive a oportunidade de conhecer grandes educadores europeus. A minha formação especializada foi realizada principalmente nos EUA, embora o meu orientador e supervisor fosse austríaco. Nesse Congresso, havia

146. (Início da nota de rodapé). Recorda-se que, no início da FLCB, o embaixador havia atendido o pedido de Dorina de produção de regletes pela Companhia de Ferro. Além disso, entregou a ela o diploma na cerimônia de formatura da Escola Normal Caetano de Campos. (Fim da nota de rodapé).

americanos, canadenses, pessoas de todos os países da Europa e da Índia. Tive uma visão global desse mundo tão diversificado de tipos de educação de cegos, de formas de resolver o problema da educação do cego, com o qual eu conviveria daí por diante com muito mais frequência, durante todo o período em que trabalhei no Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, nos seus Comitês, na Associação Internacional de Educadores de Jovens Cegos a qual fiquei pertencendo, e em cuja comissão executiva permaneci por um grande espaço de tempo. Naquela época fui a única representante para a América Latina no Congresso do Conselho Internacional de Educadores de Jovens Cegos, posteriormente Associação Internacional para a Educação de Deficientes Visuais (ICVH). No Congresso falaram grandes educadores. Havia grandes controvérsias sobre o melhor tipo de educação para cegos: escola residencial ou integração no sistema escolar comum. Na Europa era predominante a escola residencial. [...] Conheci muitos outros educadores de outros países e pude seguir as discussões dos problemas do momento, quando se falava muito mais da educação de cegos e apenas se começava a falar da educação dos portadores de visão subnormal (Nowill, 1996, p. 81-82).

Nice Tonhosi Saraiva, professora especializada da Secretaria da Educação de São Paulo-Capital, foi convidada para Conferência Internacional de Educadores de Cegos Jovens, de 1962, na Alemanha, representando o Brasil, quando foi tratado o tema dos audiovisuais. Segundo ela, não compareceu no evento por motivos financeiros. Contudo, recebeu de Waterhouse, diretor da Perkins Institute e presidente do Comitê Executivo da Conferência, o relatório das conclusões dos temas tratado sobre cegos-surdos. Nice Tonhosi Saraiva tinha se especializado na educação de deficientes áudio-visuais no *Perkins Institute* (EUA), por meio de uma bolsa de estudos entre 1960 e 1961 (CNEC, 1966). Dorina esteve no encontro de Boston (1967) junto com Teresinha Fleury de Oliveira Rossi, ocasião em que recebeu o título *International Service Award*, da *American Foundation for Overseas Blind*, por serviços prestados aos cegos (Nowill, 1996).

Já a V Conferência Quinquenal do Conselho Internacional para a Educação dos Deficientes Visuais foi realizada em Madri, Espanha, de 25 de julho a 2 de agosto de 1972, quando Dorina Nowill foi nomeada secretária

assistente, pelo Brasil, junto com outros nomes designados para essa função: A. M. Benard de Costa (Portugal), Marcel Bonhommeau (França), William Brohier (Malásia), Pirkko Karkkainen (Finlândia), Martin Nnomma (Gana), Eric B. Searle (Austrália), Franjo Tonkovic (Iugoslávia) e Max Woolly (EUA). Dorina Nowill compôs a Comissão Executiva da Conferência Internacional de Educadores de Cegos,¹⁴⁷ sendo por certo tempo a única representante mulher e da América Latina.

O contexto global, tanto na perspectiva política quanto tecnológica, refletiam no direcionamento e organização dos eventos, sobretudo com a aplicação da tecnologia nos métodos educacionais para pessoas com deficiência visual. Muitas vezes os avanços tecnológicos estavam à frente dos avanços sociais.

Como meio de divulgação de suas atividades e estudos, era oferecido aos membros desse conselho o seu periódico semestral, *The Educator* (O Educador), nas versões em inglês e espanhol.¹⁴⁸ Artigos de interesse de professores e psicólogos foram publicados nos periódicos *The New Outlook for the Blind*, *The New Beacon*, *Comme Les Autres*, e outros. Até 1967, o conteúdo dos artigos eram reimpressões de revistas educativas bem conhecidas, sendo depois acrescentados artigos originais, indicação de pesquisas educacionais ou pesquisas relacionadas a projetos na área dos cegos, conferências em diferentes regiões, novas escolas e treinamentos, e produção de novos materiais educativos. Os números subsequentes foram publicados na Nigéria, Brasil, Espanha, Austrália do Sul, Iugoslávia e Canadá (WCWB, 1974).

No mesmo movimento do BIE, o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos iniciou suas atividades na Europa e buscou difundir suas ideias e propostas para os países periféricos, chamados de “em desenvolvimento”. Contudo, o Conselho Mundial parece ter relativizado o domínio da liderança eurocêntrica e masculina ao sediar suas assembleias gerais em países periféricos como a Índia e o Brasil, sobretudo a partir do final da

147. (Início da nota de rodapé). Posteriormente designado como Conselho. Cf. nota de rodapé 143. (Fim da nota de rodapé).

148. (Início da nota de rodapé). A versão em espanhol é patrocinada pela Organización Nacional de Ciegos española. Destacam-se as notícias internacionais e uma seção dedicada a notícias sobre programas para crianças surdas-cegas (WCWB, 1974). (Fim da nota de rodapé).

década de 1960, e ao eleger para a sua diretoria membros desses países em desenvolvimento, a exemplo do próprio Brasil, com a eleição de uma mulher latino-americana, Dorina Nowill, para a vice-presidência (e posteriormente presidência geral) do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, bem como para os seus Comitês Executivos e Consultivos.

Capítulo 4

A consolidação da educação dos cegos na agenda pública nacional: o MEC e a formação de uma rede de apoio

“Embora incipiente, a educação de cegos no Brasil já é uma realidade, ficando a sua implementação e desenvolvimento dependentes dos esforços e dinamismo dos educadores especializados, presentemente vinculados a este ramo da educação (1964).”

Dorina de Gouvêa Nowill
(CNEC, 1966, p. 8).

Tanto o BIE, a UNESCO quanto o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos configuraram-se como influências globais e internacionais no processo de definição da agenda para a educação dos cegos no Brasil e na formulação de suas políticas nacionais. Vale retomar Fuks (2000), ao ressaltar que a definição de uma agenda envolve dinâmicas e disputas social e política, além de fenômenos como

[...] atividades reivindicatórias de grupos, o trabalho da mídia, a criação de novas leis, os conflitos processados pelos tribunais, a divulgação de descobertas científicas e a definição de políticas públicas [...] embora as condições diferenciadas de participação impliquem vantagem para certos atores e, no limite, o silêncio de outros (Fuks, 2000, p. 79).

Este capítulo centraliza-se na identificação e explanação de como a educação dos cegos se consolida na agenda pública nacional, a partir da análise do seu vínculo com o Ministério da Educação e Cultura, por meio da implantação e ações, sobretudo da Campanha Nacional de Educação dos Cegos, com a influência e/ou suporte das redes de apoio nacionais e transnacionais.

4.1 Contexto político, social e educacional no Brasil entre os anos de 1950 e 1970

Os passos de Dorina perpassam contextos políticos diversos no Brasil, que vão desde o final dos anos 1940, com as liberdades democráticas da Constituição Federal de 1946; o desenvolvimentismo econômico dos anos 1950 ao período ditatorial (1964-1985) que percorre os anos de 1960 e de 1970, tendo em vista o recorte temporal desta pesquisa (1954-1974), coincidindo com os Anos de Chumbo (1968-1974) e com o chamado “Milagre Econômico” (1968-1973) (Cunha, 2014; Fico, 2004; Reis; Ridenti; Motta, 2014; Romanelli, 1986).

Vale rememorar que, na primeira metade do século XX, a educação para os ditos “anormais” (quando tinha) era ofertada em classes especiais em escolas regulares estaduais,¹⁴⁹ sem coordenação alguma do Poder Executivo Federal, o que resultava em contextos discrepantes e de desigualdade entre uma e outra região do país, considerando que cada uma tinha poderes econômicos e políticos diferentes, motivo pelo qual se sobressaiu o sudeste brasileiro, principalmente os estados do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e de São Paulo, com maior concentração nos seus grandes centros. Com exceção do vínculo nacional no Rio de Janeiro, que sediou os precursores institutos imperiais de cegos (1854) e de surdos (1856) — hoje, respectivamente,

149. (Início da nota de rodapé). Em relação à educação especial nesse período, cf. Mazzotta (2011) e Mendes (2010). (Fim da nota de rodapé).

denominados Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), de vínculo federal — com uma oferta muito restrita de vagas, à época, nos ensinos primário e secundário (a partir de 1943), e no Curso Ginásial (a partir de 1946) (Lemos, 1981).

Já o estado de Minas Gerais se sobressaiu, principalmente, pela influência das ações da psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, que veio ao Brasil em atendimento ao convite do governo do estado mineiro que iniciava uma reforma no ensino público. São Paulo, por sua vez, destacou-se, principalmente, em relação à educação dos cegos sob a influência do protagonismo da professora cega Dorina de Gouvêa Nowill — posteriormente diretora executiva da Campanha Nacional de Educação dos Cegos — e da criação das Classes Braille, que funcionavam como salas de recurso (Mazzotta, 2011; Jannuzzi, 2012; Borges; Campos, 2018, Cardoso, Martínez, 2019b).

Pelo fato de não haver uma regulamentação que garantisse o acesso dos estudantes com deficiência aos espaços escolares, de forma pontual, encontram-se registros de iniciativas isoladas de discentes que recorreram a instâncias superiores administrativas, como o Conselho Nacional de Educação, para conseguirem se matricular na rede regular de ensino. A exemplo de Orlando Chaves,¹⁵⁰ em Curitiba, e Dorina Nowill, em São Paulo, ambos com deficiência visual, recorreram às instâncias de âmbito nacional da educação para pleitear atos administrativos específicos para terem suas matrículas efetivadas, respectivamente, no Curso Ginásial (1938), por meio do Parecer nº 291, de 4 de novembro de 1933, da Comissão de Ensino Secundário do Conselho Nacional de Educação (Lemos, 1981; Negraes, 2021); e no Curso Normal da Escola Caetano de Campos, por Decreto Especial do Ministro da Educação, Gustavo Capanema (1943) (Nowill, 1996).

Em 1943,¹⁵¹ o IBC passou a ter competência para ministrar o Ensino Primário e Secundário de conformidade com as Leis Orgânicas desses ensinos com as adaptações impostas pela Psicologia da Criança. Já em 1946, o ginásio do IBC foi equiparado ao ginásio comum do Colégio Pedro II, sob inspeção preliminar¹⁵² (Lemos, 1981). Deve-se ponderar que, nesses dois casos, foi im-

150. (Início da nota de rodapé). Sobre Orlando Chaves, ver nota de rodapé nº 121. (Fim da nota de rodapé).

151. (Início da nota de rodapé). Pelo Decreto nº 14.165, de 06 de dezembro de 1943 (Brasil, 1943). (Fim da nota de rodapé).

152. (Início da nota de rodapé). Pela Portaria Ministerial n.º 385 de 08 de junho de 1946 (IBC, 2007). (Fim da nota de rodapé).

portante o reconhecimento e a certificação do processo de escolarização dos cegos, porém deve-se também compreender que esse reconhecimento era de um ensino segregado, no espaço de uma instituição especializada, em um contexto que a integração escolar ainda não estava difundida no Brasil. Essa certificação da licença ginásial foi importante por possibilitar que alguns alunos do IBC prosseguissem nos estudos em instituições de ensino regular, a exemplo de Edison Ribeiro Lemos, Marcelo de Moura Estevão e Ernani Vidon¹⁵³ que continuaram os estudos em uma classe regular de uma escola privada.

Em 1953, o Ministério da Educação e Saúde, por meio da Portaria nº 12, de 10 de janeiro de 1953, com atribuições do art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, tornou facultativa “a matrícula de alunos cegos nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos ou equiparados pelo Governo Federal” (Brasil, 1953d, art.1º). Desde que houvesse “em cada estabelecimento um mínimo de dez alunos cegos por série” (Brasil, 1953d, art. 3º), poderia ser admitido um professor cego para ministrar o ensino.

Contudo, se por um lado há exemplos de casos exitosos de estudantes cegos que conseguiram ingressar no ensino regular e de estudantes que receberam certificação de escolarização do IBC, por outro lado, para a maioria dos estudantes permanecia se ampliando e se fortalecendo na iniciativa privada, geralmente por meio de instituições filantrópicas, podendo estas serem especializadas de caráter residencial, incluindo as religiosas, e as anexas a hospitais, ambas centradas na perspectiva do assistencialismo e do “cuidado”; ou as especializadas em prestação de serviços educacionais, médicos, psicológicos e de assistência social, como os Institutos e Sociedades Pestalozzi, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR).¹⁵⁴

153. (Início da nota de rodapé). Ernani Vidon, posteriormente, na década de 1970, fez mestrado em educação especial nos EUA com uma bolsa do CENESP/MEC com a USAID. (Fim da nota de rodapé).

154. (Início da nota de rodapé). O primeiro Instituto Pestalozzi foi fundado no Rio Grande do Sul (1926), seguido pelo de Minas Gerais (1935). Posteriormente, foram fundadas a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1940), a do Rio de Janeiro (1948) e a de São Paulo (1952). A AACD foi criada em 1950 em São Paulo, e a ABBR, em 1954, no Rio de Janeiro. Já a primeira APAE foi organizada em 1954, no Rio de Janeiro, e a de São Paulo em 1961, com posterior expansão nas diversas regiões do país. Essas instituições também se dedicaram à formação de professores e/ou técnicos especializados, bem como a promoção de seminários e eventos de discussão sobre a educação dos “excepcionais” (Lemos, 1981; Rafante, 2011; Bezerra, 2020). (Fim da nota de rodapé).

Apesar de ter tido as ocorrências de matrícula na rede de ensino regular, sobretudo em nível estadual, esse contexto foi marcado pela segregação, tendo em vista que geralmente era oferecido em escolas públicas, mas em classes especiais apartadas dos estudantes sem deficiência, ou nas instituições especializadas.

A política desse período valeu-se de estratégias de combate à pobreza e de incentivo ao desenvolvimento comunitário, com a participação estratégica da Escola Superior de Guerra, favorecendo a expansão de instituições filantrópicas e a valorização do Serviço Social Escolar (Cardoso, 2018; Cardoso; Martínez, 2023) como forma de inibir conflitos sociais e ideias comunistas (Rosemberg, 2016). Nessa conjuntura, ampliaram-se os Cursos de Serviço Social e novos profissionais começaram a atuar na educação e nas instituições de educação especial — os assistentes sociais — dividindo o atendimento do público-alvo da educação especial com os médicos e os psicólogos.

No final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, um conjunto de atos administrativos normativos, denominados “Campanhas”, inaugurou no Brasil um modelo estratégico de políticas sociais emergenciais (Xavier, 2008) na área da educação, que já vinha sendo experimentado na área da saúde como proposta de médicos higienistas (Pinto, 2008). De caráter fragmentário e emergencial, o “campanhismo” se configurou como uma “estrutura vertical e centralizada, composta por agências independentes umas das outras, porém subordinadas ao órgão central” (Xavier, 2008, p. 130), no caso da educação, o MEC.

Na área da educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), foram implantadas diversas campanhas, como as Campanhas de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar; do Livro Didático e Manuais de Ensino; de Construção e Equipamentos Escolares; de Erradicação do Analfabetismo; de Educação de Adultos e Adolescentes; de Educação Rural; de Merenda Escolar; de Educandários Gratuitos; de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); de Aperfeiçoamento do Magistério Primário; de Radiodifusão Educativa; de Educação Complementar; de Difusão e Desenvolvimento do Ensino Secundário; e a Campanha para Assistência aos Estudantes e à Educação Física (MEC, 1958; Mendonça; Xavier, 2008).

Para a educação especial, vinha sendo discutido no âmbito do INEP/MEC um projeto de lei para o chamado “Ensino Emendativo”. Com essa finalidade, o Ministro da Educação e Cultura, pela Portaria nº 132, de 9 de março de 1956, designou uma comissão para elaborar um anteprojeto de lei dispendo sobre o ensino emendativo” (Brasil, 1956), e em colaboração com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e o Departamento Nacional de Educação.

Integraram essa Comissão Anísio Teixeira (presidente), Noemi Silveira Rudolfer, Maria Adelaide de Paula Souza, Martha Alencar, Helena Antipoff, Renato Bonfim, Arrigo Angelini, Elias Dias Veloso, Ana Rímoli de Faria Dória, Rogério Vieira, Dorina de Gouvêa Nowill, Tarso Coimbra, José Pedro Ferreira da Costa, Helena Junqueira, Milton Campos, Cinira Miranda de Menezes, Chefe do Serviço de Ortofrenia e Psicologia da Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, e Elzira Glyceria Lins, professora em exercício nesse mesmo Serviço.

Além de Dorina, nota-se que entre os membros dessa comissão havia pessoas já consagradas na educação brasileira, vinculados à Escola Nova. A própria Dorina Nowill tinha influência do método de Decroly.¹⁵⁵ Pode-se observar também que alguns membros tinham simultaneamente vínculos públicos e privados, como Dorina Nowill e Helena Antipoff.

Ocorre que, entre 1958 e 1960, foram publicados Decretos Presidenciais com a finalidade de dispor especificamente sobre a educação e a reabilitação dos chamados “excepcionais”, fora do âmbito do INEP, o que marca uma educação à parte do centro de decisões e do planejamento da educação brasileira, no geral. São essas: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957);¹⁵⁶ a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais — CNERDV (1958),¹⁵⁷ que, posteriormente, ao desvincular-se do Instituto Benjamin Constant para o Gabinete do Ministro de

155. (Início da nota de rodapé). Marques (2021) aponta as influências do método de Decroly no ensino de oferecido por Dorina às crianças cegas. (Fim da nota de rodapé).

156. (Início da nota de rodapé). Instituída pelo decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 (Brasil, 1957), e dirigida pelo INES/MEC. (Fim da nota de rodapé).

157. (Início da nota de rodapé). Instituída pelo Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958 (Brasil, 1958). Já a Portaria Ministerial nº 477, de 17 de setembro de 1958, estabeleceu instruções para organização e funcionamento da Campanha. Para conhecimento das linhas de ação e da abrangência dessa Campanha, cf. Cardoso e Martínez (2019b). (Fim da nota de rodapé).

Educação e Cultura, passou a se denominar Campanha Nacional de Educação dos Cegos — CNEC, em 1960,¹⁵⁸ e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais — CADEME (1960).¹⁵⁹

Essas campanhas¹⁶⁰ foram implantadas durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que embora considerado, até então, o mais democrático, não tinha a política social como uma prioridade, tendo em vista o projeto nacional-desenvolvimentista, focado no crescimento industrial, sob o slogan “50 anos em 5” (Oliveira; Duarte, 2005).

Somente em 1961 foi aprovada e promulgada uma primeira lei em nível nacional que regulamentou o sistema de ensino brasileiro e que trazia uma perspectiva de integração dos chamados “excepcionais”. Trata-se da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961- LDB/1961 (Brasil, 1961) — após 13 anos (1948-1961) de acirrados debates e tensões de grupos de interesses diversos¹⁶¹ em disputa de forças para discutir o anteprojeto e definir a redação final da lei. A LDB de 1961 trouxe uma perspectiva de descentralização da educação brasileira, transferindo para os estados a responsabilidade pela organização das redes de ensino. Esse processo de descentralização já havia iniciado anteriormente com a implantação de campanhas, processo que será abordado detalhadamente no próximo tópico.

Em relação à educação especial, a LDB trouxe como fundamento, no art. 88, que “no que for possível, [o ensino dos “excepcionais” deveria] enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Além disso, uma das características da LDB/1961 foi a concessão da oferta da educação para a iniciativa privada, bem como seu

158. (Início da nota de rodapé). Pelo Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960 (Brasil, 1960a), esta campanha passa a ser subordinada diretamente ao MEC. (Fim da nota de rodapé).

159. (Início da nota de rodapé). Instituída pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960 (Brasil, 1960b), e subordinada diretamente ao MEC, foi criada por influência de pessoas vinculadas à APAE e à Sociedade Pestalozzi (Lemos, 1981). (Fim da nota de rodapé).

160. (Início da nota de rodapé). Anteriormente a essas campanhas, a iniciativa pública em nível nacional para a educação dos excepcionais se restringia ao Instituto Benjamim Constant e ao Instituto Nacional de Educação do Surdo. Outras iniciativas públicas eram promovidas e reguladas de forma independente por leis em nível estadual. Em paralelo, atuavam as instituições privado-filantrópicas (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2011; Mendes, 2010). (Fim da nota de rodapé).

161. (Início da nota de rodapé). Principalmente dois grupos: os renovadores, que defendiam sobretudo a escola pública, e os conservadores, grande parte católicos, que defendiam a iniciativa privada (Maggaldi, 2019). (Fim da nota de rodapé).

financiamento por meio de subvenções, incluindo a educação dos “excepcionais”, conforme prescreveu o art. 89: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (Brasil, 1961). Também em 1961 foi decretado o Dia Nacional do Cego por meio do Decreto n.º 51.405.

Antes da promulgação da LDB/1961, por sugestão da CNEC/MEC, já na direção executiva de Dorina, o ministro da Educação constituiu um Grupo de Trabalho, por meio da Portaria nº 68/1961, com prazo de 90 dias para apresentação de sugestões convenientes, especialmente no que se refere a reformas legislativas:

[...] para examinar os aspectos educacionais, sociais e legais ligados aos problemas da reabilitação dos incapacitados físicos, integrando: Percy Charles Murray, ministro Francisco Rocha Lagoa, desembargador Bulhões de Carvalho, Prof. Cesarino Junior, Dr. Roberto Taliberti, Prof. Carlos Pasquale, consultor jurídico Álvaro Alves Campos, **funcionando como Coordenadora a Professora Dorina Nowill** (DOU 05/08/1961, p. 7125, grifo nosso).

Se por um lado, por motivação dessa lei, foram criados em algumas secretarias estaduais e municipais de educação setores e fundações públicas específicos para atuarem junto à educação especial,¹⁶² por outro lado, a LDB/61 endossou e consolidou na organização do sistema de educação brasileiro a relação público-privada para a educação especial que já havia sido estabelecida nos decretos de implantação e no desenvolvimento das linhas de ação das campanhas para os excepcionais mencionadas, que, inclusive, permaneciam em vigor.

Diversas pesquisas já mostraram a relação público-privado como uma marca da educação brasileira que vem do Império e se estende, e permanece, na República, absorvendo novas dimensões. Se na década de 1930 a discussão girava em torno da laicidade, já a partir da década de 1950 as discussões passaram a ser em torno da destinação das verbas públicas. Ester Buffa

162. (Início da nota de rodapé). A exemplo da experiência do estado da Guanabara (Blanco, 2014). (Fim da nota de rodapé).

(2021), por exemplo, elencou um conjunto de pesquisas que se dedicaram à temática das disputas entre o público e o privado na história da educação, publicadas entre as décadas de 1960 e 1990, contemplando, por exemplo, estudos de Dermeval Saviani, João Eduardo Villalobos, Roque Maciel de Barros, Florestan Fernandes, Jamil Cury, etc.

Xavier (2003) destaca a importância de se observar “aspectos da vida social e do debate intelectual, ao lado do estudo das orientações políticas adotadas no âmbito da educação”, a fim de se identificar “as oscilações entre o público e o privado [que] atuaram como elementos definidores das diferentes configurações que o campo educacional foi assumindo ao longo da história” (Xavier, 2003, p. 234).

A relação público-privado, especificamente na perspectiva histórica da educação especial, também foi discutida nos trabalhos de Jannuzzi e Caiado (2013); Rafante (2015; 2011); Cardoso (2018); Bueno, Lehmkhul e Goese Bezerra (2020). Cardoso (2018, p. 105) defende que “em alguns momentos, essa relação [público-privado] se caracterizava mais como uma dependência que como uma parceria, no que tange à experiência e à estrutura que estas instituições, em sua maioria filantrópicas, já haviam construído”. E reforça que a expansão das instituições privado-filantrópicas se deve não à omissão do Estado, mas sim ao contrário, à sua ação:

O discurso [...] de que as instituições assistenciais filantrópicas se expandiram nos períodos das décadas de 1960 e 1970 em razão da omissão do Estado não se sustenta, pois ao contrário do discurso da omissão, o Estado foi muito atuante em fazer valer o plano nacional (e internacional), através dos incentivos das subvenções, projetos e programas federais. As instituições particulares, sem fins lucrativos, tiveram prioridade na linha de ação do MEC visando garantir a manutenção do atendimento ao excepcional, bem como sua expansão (Cardoso, 2018, p. 225).

Sobre essa relação, se por um lado “a presença do setor privado é reconhecida pelo poder público como uma colaboração importante para a efetivação de formas diferenciadas de atendimento, para o setor privado” por outro, “a busca por recursos públicos é fundamental para sua existência” (De Laplane; Caiado; Kassar, 2016, p. 42).

A LDB/1961, a princípio, foi um avanço. Contudo, a legislação evidenciava que se tratava de uma educação apartada da educação primária e da média, reforçando a diferença. A LDB/61, por um lado, previa um sistema de ensino em âmbito federal, mas, por outro, contribuiu para a consolidação e permanência das instituições privado-filantrópicas. Poucos anos depois, o Brasil enfrentou 21 anos de ditadura civil-militar (1964-1985),

[...] instalada por meio de um golpe de Estado, que, a despeito do cerceamento das liberdades e direitos políticos e civis, irá paradoxalmente ampliar políticas sociais de cobertura ampla e extensão universal. Nesse momento, como também o foi no período da ditadura Vargas (1930-1937), a implementação ou o alargamento do elenco de políticas sociais teve o firme propósito de dar legitimidades aos governos, implantando seletivamente reivindicações históricas dos trabalhadores (Oliveira; Duarte, 2005, p. 284).

Questiona-se o interesse do governo ditatorial em manter na pauta de sua agenda uma suposta “participação da comunidade” (Gohn, 2020), pois, de fato, tratava-se de uma estratégia política do governo militar sustentada pela Doutrina da Segurança Nacional (DSN) e elaborada na Escola Superior de Guerra (ESG),¹⁶³ que não promovia uma participação democrática da comunidade, mas sim “processos de integração marginal” (Gohn, 2020), centrados no controle social vertical, sem perspectiva emancipatória.

Vinculada à presidência da república, a ESG teve um papel específico no período da ditadura civil-militar, “mais do que a preparação para a guerra, a tarefa prioritária seria de formar elites [intelectuais] para a solução de problemas do país, em tempo de paz” (Arruda, 1983, p. 114), tendo em vista que a sua abrangência, não mais restritiva aos militares, tinha se expandido para os civis de “atuação relevante na orientação e na execução da política nacional” (Brasil, 1949, art. 5.º), ou seja, com a finalidade de difundir e uniformizar seus conceitos e valores por intermédio de intelectuais (Comblin, 1976).

163. (Início da nota de rodapé). O Colégio Nacional de Guerra dos Estados Unidos foi referência para a ESG, tendo seu regulamento (1973) elaborado em parceria com a Missão Militar Americana, que institucionalizou a ampliação da Segurança Nacional para a Política Nacional de Segurança e Desenvolvimento (Comblin, 1976; Arruda, 1983). (Fim da nota de rodapé).

Percebe-se que a estratégia e discurso da suposta “participação da comunidade” refletiu diretamente na ampliação dos convênios com instituições privado-filantrópicas especializadas na educação especial e/ou no atendimento desse público, conforme discutido e analisado por Cardoso e Martínez (2023). Uma das questões pontuadas pelas autoras é o fato de Dorina de Gouvêa Nowill¹⁶⁴ ter participado, junto com o esposo, do Ciclo de Conferências sobre a Conjuntura Nacional promovida pela Associação dos Diplomados da ESG – ADESG, em 1976.¹⁶⁵ A ADESG era considerada multiplicadora da ESG, ao difundir a Doutrina de Segurança Nacional e o método da Escola. Os ciclos de palestras se configuravam em um resumo dos estudos da ESG (Arruda, 1983).

Segundo Dorina Nowill (Nowill, 1996), esses Ciclos da ESG eram muito almejados e havia uma seleção rigorosa dos participantes, com pouca participação de mulheres. Acrescenta que os cursos eram realizados em todos os estados com aulas todas as noites durante os meses de agosto a dezembro. Também acentua que o curso era intensivo, com disciplina militar e rigor no horário. “Quando as autoridades entravam todos se levantavam. Cada um podia escolher um nome de guerra para chamada, para poder fazer suas apreciações ou dar opiniões durante as discussões - o ambiente era excelente” (Nowill, 1996, p. 167). Nota-se que parte da vigência da Campanha Nacional de Educação dos Cegos, sob a direção de Dorina Nowill, perpassa o contexto militar.

Cabe ressaltar que os preceitos da DSN se desenvolveram no Brasil junto com a teoria e a prática do “Desenvolvimento de Comunidade” difundida pela ONU, que indicava a participação e a capacitação da comunidade na implantação de políticas sociais para o progresso do país (Rosemberg, 2016). Registra-se que, nesse período e contexto, a ONU era atuante no Brasil, promovendo assistência técnica com peritos internacionais nas áreas de reabilitação e de prevenção de deficiências (Cardoso, 2018).

É instigante pensar que, se por um lado é inegável que Dorina Nowill tinha uma perspectiva progressista e emancipatória, em relação à educação

164. (Início da nota de rodapé). Nowill havia integrado a direção (1958-1961) e tinha sido diretora executiva (1961-1973) da Campanha Nacional de Educação dos Cegos do MEC (Cardoso; Martínez, 2019b). (Fim da nota de rodapé).

165. (Início da nota de rodapé). Posteriormente, em 1982, Dorina também participou do Ciclo de Conferências sobre a Conjuntura Nacional promovida pela Associação dos Diplomados da ESG (ADESG, 1982). (Fim da nota de rodapé).

especial, considerando o contexto nacional da época (entre décadas de 1940 e 1970), a influência que recebeu pela sua formação no *Teachers College* e os congressos internacionais e organizações internacionais que participava; por outro lado integrou a equipe técnica do MEC, durante sua gestão na diretoria executiva da Campanha Nacional de Educação dos Cegos em plena ditadura civil-militar.

Embora Dorina tenha optado por uma postura mais discreta sobre posicionamento político, em sua autobiografia (Nowill, 1996, p. 75), são registradas algumas falas: “Sempre acreditei na democracia. Acompanhei e me entusiasmei muito, quando menina, pela revolução de 1932”. “Certa vez fui consultada se eu queria me candidatar a deputada. Respondi que a minha campanha política era na área da cegueira para a qual eu havia dedicado todo o meu trabalho. Agradei, mas não tive sequer a tentação de entrar na política” (Nowill, 1996, p. 75). Porém, referindo-se ao Golpe de 1964, comenta:

Em São Paulo, estávamos numa época de grande agitação, muitos movimentos políticos e muito desassossego. Foi quando houve a “Marcha da Família com Deus pela Pátria” no dia 19 de março. Dessa vez eu participei, marchei, rezei com entusiasmo e fé, pelo bem da minha pátria. Poucas vezes eu me envolvi em política e sabia, como sei até hoje, que sou capaz de me empolgar. Tudo o que se refere a defesa de ideais, principalmente de ideais para a melhoria da qualidade de vida do povo, de tradição e de civismo, me empolga. Raramente me envolvi em política que não seja política da área de Educação e de Reabilitação de Cegos. Nessa área tenho agido calmamente, mas com persistência. Aconteceu - 31 de março - a Revolução. Foi um momento muito crítico em que precisei aguardar até que tudo voltasse ao normal. Quando foi nomeado o Ministro da Educação, mais uma vez me preparei para ir à Brasília para entregar o meu cargo. Mas ainda não foi dessa vez... (Nowill, 1996, p. 101).

Nota-se que Dorina Nowill também circulava entre pessoas e tinha uma rede de apoio de perspectiva política mais progressista. Chama a atenção a presença na sua rede de sociabilidade e de apoio do intelectual Aziz Simões,¹⁶⁶

166. (Início da nota de rodapé). Mais informações sobre Aziz, cf., <https://sbsociologia.com.br/project/aziz-simao/>. (Fim da nota de rodapé).

sociólogo (USP) e jornalista, que também tinha deficiência visual. Aziz foi da diretoria da Fundação para o Livro no Cego do Brasil como 2º secretário e como diretor. Em 1940, prestou vestibular para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP) com o estímulo dos amigos Fernando Azevedo (educador, sociólogo, bacharel em Direito) e Antonio Candido de Mello e Souza¹⁶⁷ (sociólogo, crítico literário).

Ressalta-se que Aziz era intelectual e militante da causa operária. Na época que Aziz ingressou na diretoria da FLCB, já era membro fundador da União Democrática Socialista (1945), um dos núcleos do posterior Partido Socialista Brasileiro. Dorina registra:

Quando dei minha primeira entrevista para o Diário da Noite como aluna da Caetano de Campos, o jornalista Fúlvio Abramo pediu para apresentar-me a um de seus amigos que estava com um problema para fazer mestrado na Faculdade de Ciências Sociais da USP. O amigo era Aziz Simão, uma pessoa brilhante, com grande inteligência. Ele tinha feito um exame no curso da Faculdade, numa máquina de datilografia. Ele sabia muito bem datilografia pois enxergou durante muitos anos. Fez o exame durante três horas numa sala, sozinho. Ninguém se lembrou de colocar debaixo de cada folha um carbono. A fita da máquina de datilografia falhou e ele fez três horas de prova em branco. Ficou tão desanimado que resolveu não continuar, ou seja, queria desistir do curso. Conversamos com ele, Neith e eu, todos tentamos encorajá-lo e acho que depois ele refletiu bem e refez as provas. Ele também encontrou dificuldade para ser nomeado professor de Sociologia na USP. Lutamos, mandamos cartas ao governador do estado, indagando de que valia permitir a uma pessoa cega estudar, tornar-se um professor do gabarito do Simão, se depois não tinha sequer o direito de prestar concurso porque era cego. Simão também conseguiu vencer os obstáculos e chegou a diretor do Departamento de Sociologia da USP. Foi também um dos diretores da Fundação [para o Livro do Cego] por um certo tempo (Nowill, 1996, p. 53).

167. (Início da nota de rodapé). Ajudou a consolidar a União Democrática Socialista (UDS). Em 1942, ingressou na Universidade de São Paulo (USP) como assistente de ensino do professor Fernando de Azevedo, na cadeira de Sociologia II, onde foi colega de Florestan Fernandes. A partir de 1943 passou a colaborar com o jornal *Folha da Manhã*. Cf.: <https://revistapesquisa.fapesp.br/antonio-candido-o-pioneirismo-do-mestre/>. (Fim da nota de rodapé).

No Brasil, a construção das políticas de educação especial, principalmente no período da década 1970, também girou em torno das metas de desenvolvimento do país vinculadas às políticas para a seguridade social e para o ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, a fim de transformá-la de economicamente incapaz e improdutiva para capaz e produtiva. Sabe-se que as políticas não “surtem” despreziosamente e sem um contexto nas normas legais nacionais e nas recomendações de organismos internacionais. Elas são resultado de uma construção social e de disputas de interesses com o envolvimento de vários agentes sociais. Como já mencionado, a proteção social na sua gênese, no Brasil, foi vinculada a uma “gestão filantrópica da pobreza” (Jaccoud; Cardoso Jr., 2005) associada a uma política de subvenções do Estado e a um projeto de bem-estar que visava o desenvolvimento econômico nacional e a proteção social, tendo as instituições privadas como principais executoras.

Especificamente em relação à educação dos cegos, a Campanha Nacional de Educação dos Cegos realizou um levantamento do número de alunos “deficientes visuais” que estavam recebendo educação especializada, a partir de questionários enviados às Secretarias de Educação e Cultura e às escolas residenciais de vários estados do país, divulgado no seu relatório de 1970 (CNEC, 1970), conforme apresentado no quadro 7.

Quadro 7 - Levantamento do quantitativo de alunos “deficientes visuais” recebendo educação especializada no serviço público e em instituições privado-filantrópicas (continua)

Estado	Denominação	Dependência administrativa	Professores especializados	Professores Não especializados	Alunos atendidos em 1970				
					Primário	Ginásio	Colegial	Superior	Total
AM	Serviço de Educação de Deficientes Visuais	Estadual - Secretaria de Educação - Manaus	4	-	9	-	-	-	9
PA	Instituto José Álvares de Azevedo	Estadual - Secretaria de Educação - Belém	8	2	27	8	1	1	37

**Quadro 7 - Levantamento do quantitativo de alunos “deficientes visuais”
recebendo educação especializada no serviço público e em instituições
privado-filantrópicas (continua)**

Estado	Denominação	Dependência administrativa	Professores especializados	Professores Não especializados	Alunos atendidos em 1970				
					Primário	Ginásio	Colegial	Superior	Total
MA	Projeto Plêiade – área de deficientes visuais	Estadual - Secretaria de Educação - São Luiz	4	-	7	-	-	-	7
	Escola de Cegos do Maranhão	Particular	-	2	31	-	-	-	31
PI	Serviço de Educação de Deficientes Visuais	Estadual - Secretaria de Educação - Teresina	3	-	22	1	1	-	24
CE	Instituto de Cegos do Ceará	Particular - Sociedade de Assistência aos Cegos - Fortaleza	4	3	33	6	2	-	41
PB	Instituto de Cegos da Paraíba Adailgisa Cunha	Particular - João Pessoa	6	3	22	7	-	1	30
PE	Centro de Educação de Excepcionais	Estadual - Secretaria de Educação - Recife	5	3	71	1	2	5	79
AL	Serviço Social	Estadual - Secretaria de Educação - Maceió	1	3	3	1	1	-	6
SE	Centro de Reabilitação Ninota Garcia	Particular - Aracaju	2	-	12	-	-	-	12
BA	Secção de Excepcionais Deficientes da Visão	Estadual - Secretaria de Educação - Salvador	30	-	87	9	2	1	99

Quadro 7 - Levantamento do quantitativo de alunos “deficientes visuais” recebendo educação especializada no serviço público e em instituições privado-filantrópicas (continua)

Estado	Denominação	Dependência administrativa	Professores especializados	Professores Não especializados	Alunos atendidos em 1970				
					Primário	Ginásio	Colegial	Superior	Total
MT	Instituto Matogrossense para Cegos	Campo Grande	1	1	12	4	-	-	16
DF	Setor de Assistência aos Deficientes da Visão	Estadual - Secretaria de Educação do Distrito Federal	5	-	11	3	1	-	15
MG	Instituto São Rafael (escola combinada anexa)	Particular - Belo Horizonte	3	15	129	-	-	-	129
	Instituto de Cegos do Brasil Central	Particular - Uberaba	4	4	30	7	1	-	38
ES	Setor de Assistência aos Deficientes Visuais	Estadual - Secretaria de Educação	7	-	29	1	2	-	32
RJ	Setor de Deficientes Visuais	Estadual - Secretaria de Educação Niterói	6	-	2	2	-	-	4
	São José Operário - Educandário para Cegos	Particular - Campos	10	-	40	7	-	-	47
Guanabara	Setor de Deficientes Visuais	Estadual - Secretaria de Educação	28	-	114	-	-	-	114
	Instituto Oscar Clark	Estadual - Secretaria de Serviços Sociais	26	10	48	58	-	-	106

**Quadro 7 - Levantamento do quantitativo de alunos “deficientes visuais”
recebendo educação especializada no serviço público e em instituições
privado-filantrópicas (continua)**

Estado	Denominação	Dependência administrativa	Professores especializados	Professores Não especializados	Alunos atendidos em 1970				
					Primário	Ginásio	Colegial	Superior	Total
SP	Setor de Deficientes Visuais	Municipal - Prefeitura de Santos	1	-	6	-	-	-	6
	Lar das Moças Cegas	Particular - Santos	3	-	18	-	-	-	18
	Instituto Padre Chico	Particular - São Paulo	19	1	150	82	-	-	232
	Associação Dorina Nowill	Particular - Rio Preto	3	-	15	5	2	-	22
PR	Setor de Deficientes Visuais	Estadual - Secretaria de Educação - Curitiba	12	-	34	17	9	5	65
	Instituto Paranaense de Cegos	Particular - Curitiba	3	5	37	12	5	-	54
SC	Setor de Deficientes Visuais	Estadual - Secretaria de Educação - Florianópolis	12	2	7	2	2	1	12

Quadro 7 - Levantamento do quantitativo de alunos “deficientes visuais” recebendo educação especializada no serviço público e em instituições privado-filantrópicas (conclusão)

Estado	Denominação	Dependência administrativa	Professores especializados	Professores Não especializados	Alunos atendidos em 1970				
					Primário	Ginásio	Colegial	Superior	Total
RS	Divisão de Educação Especial	Estadual - Secretaria de Educação - Porto Alegre	7	-	4	1	-	-	5
	Escola Especial José Álvares de Azevedo	Particular - Rio Grande	1	4	9	2	-	-	11
	Escola Luis Braille	Particular - Pelotas	7	-	15	2	-	3	20
	Instituto Santa Luzia	Particular - Porto Alegre	9	7	93	31	-	-	124
	Escola Antônio Francisco Lisboa	Particular - Santa Maria	2	-	2	1	-	-	3

Fonte: CNEC (1970, p. 63-64).

Por influência dos princípios do MEC-USAID, foram realizadas reformas no sistema de ensino brasileiro, que culminaram na publicação da Lei nº 5.540/68, que previa a reforma do ensino superior, e da Lei nº 5.692/71, que alterou a LDB/61, ao unificar o ensino primário com o ginásio, fixando os 1º e 2º graus, tornando o 2º grau profissionalizante.

Quanto à educação especial, estabeleceu no art. 9.º que os “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (Brasil, 1971) deveriam receber “tratamento especial”, não propondo uma mudança no sistema de ensino para atender às necessidades desses alunos. A ideia de uma educação apartada marcou a história da educação e

da escolarização de pessoas com deficiência, focalizando em práticas que enfatizavam os aspectos da deficiência.

As políticas educacionais para o triênio 1972/1974 foram fixadas pelo MEC no I Plano Setorial de Educação e Cultura, pelo qual foram elaborados 35 projetos prioritários, sendo um deles o Projeto Prioritário nº 35, que tratava especificamente sobre a educação especial (Pamplona, 1973) e objetivava: “integrar os deficientes sempre que possível no ensino regular, proporcionando-lhes tratamento especial, segundo a espécie e grau das deficiências”; “integrar progressivamente as instituições e serviços de educação especial no sistema de ensino regular” e “conduzir a comunidade em geral a uma participação consciente e efetiva no atendimento aos excepcionais” (Brasil/MEC, 1974, p. 14-16). Como órgão executor para esse Projeto Prioritário n.º 35, foi criado um órgão central, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que extinguiu as Campanhas dedicadas à educação especial.

4.2 A Campanha Nacional de Educação dos Cegos - CNEC/MEC (1958-1973)

De acordo com o Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958 (Brasil, 1958, art. 2.º), o objetivo da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV) era promover “no seu mais amplo sentido a educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional”. A campanha também visava “assegurar condições físicas, intelectuais e morais para a perfeita integração na coletividade e o cabal desempenho de atividades compatíveis com a cegueira e deficiência visual” (CNERDV, 1959, p. 11).

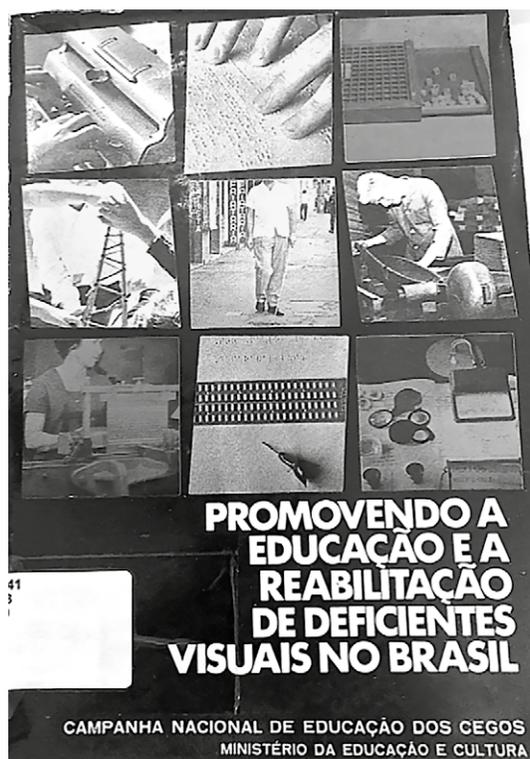
O então presidente do Comitê Executivo da CNERDV, Wilton Ferreira, encaminhou um informe sobre a implantação da Campanha para o Congresso do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, de 1959, realizado em Roma, Itália, com os termos:

Tenho o privilégio e a satisfação de informar a Vossa Excelência e, através de você, todos os distintos mem-

bros do Conselho Mundial que neste país foi instituído e iniciou a Campanha Nacional para a Educação e a Reabilitação dos Cegos, conforme o Decreto nº 44.236 de 1º de agosto de 1950, do qual junto uma cópia, acompanhada das disposições feita pelo Ministro da Educação e Cultura que rege as operações da referida Campanha. Tenho o prazer de informar a esse Conselho que, no decorrer de sua última reunião, o Comitê Executivo da Campanha, tendo tomado conhecimento da Assembléia do Conselho Mundial que se realiza em Roma, decidiu formalizar os protestos mais respeitosos e cordiais juntamente com a apreciação de solidariedade com os objetivos do Conselho e, ao mesmo tempo para assegurar ao Conselho sua mais estreita e voluntária cooperação nas diversas atividades empreendidas pelo Conselho Mundial. Ao mesmo tempo, renovamos a expressão de nosso maior apreço. (Assinado) Wilton Ferreira, Presidente” (WCWB, 1959, p. 20, tradução nossa).

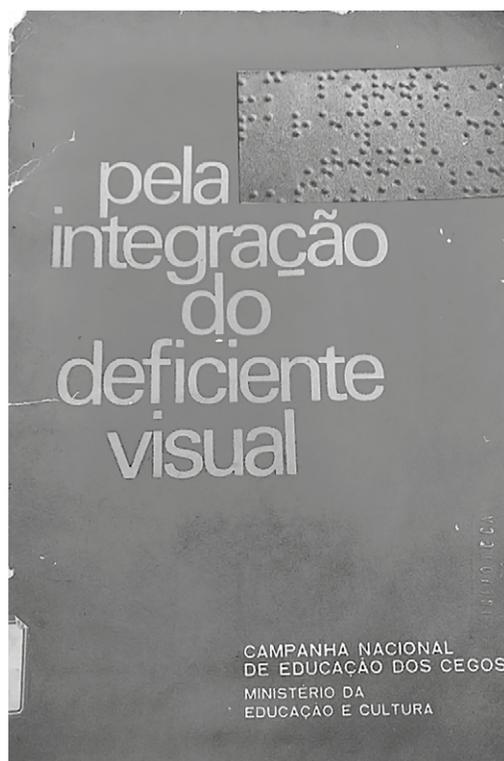
A criação e as ações dessa campanha colocaram o foco da atenção pública na educação de pessoas com deficiência visual, cegas ou amblíopes. A CNEC/MEC, sobretudo na direção executiva de Dorina Nowill (1961-1973), participou diretamente da consolidação da pauta da educação dos cegos na agenda pública brasileira, elevando a temática de um problema privado de grupos representativos para um assunto e problema públicos. Quando assume a direção da CNEC/MEC, Dorina também inicia sua atuação pública em nível nacional.

Figura 10 - Capa do Relatório da Campanha Nacional de Educação dos Cegos de 1967 – “Promovendo a educação e a reabilitação de deficientes visuais no Brasil”



Fonte: Registro da autora (CNEC, 1967).

Figura 11 - Capa do Relatório da Campanha Nacional de Educação dos Cegos de 1969 – “Pela integração do deficiente visual”



Fonte: Registro da autora (CNEC, 1969).

Buscou-se ampliar o detalhamento dessas ações, sobretudo em consultas a documentos oficiais da CNEC/MEC, como seus relatórios de 1959, 1967, 1969 e 1970 (figuras 10 e 11). Durante a dissertação de mestrado (Cardoso, 2018), a autora havia realizado o levantamento panorâmico de algumas ações da CNEC/MEC com base em consultas a jornais de notícias da época, cujos resultados também estão registrados no artigo *A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970* (Cardoso; Martínez, 2019b). Naquele momento, tratava-se de uma pesquisa inicial e exploratória sobre a CNEC/MEC, tendo em vista que a autora não tinha acesso a documentos oficiais e nem havia registro de produção científica sobre o tema.

Vale lembrar que no contexto em que essa Campanha é implantada, desde o início do período republicano, a regulamentação e a organização da educação pública estavam restritas à responsabilidade de cada estado da federação. A escolarização de alunos com deficiência visual estava essencialmente limitada às instituições especializadas e/ou residenciais, a maioria privado-filantrópicas, sendo que de âmbito público nacional, a cargo do Instituto Benjamin Constant (IBC).

O fato de a campanha ter sido instituída pelo Poder Executivo dentro do âmbito ministerial, por Decreto presidencial e não pelo legislativo, isto é, não por uma lei, devido a seu caráter transitório, caracterizou-a como uma política de governo e não de Estado, colocando-a em uma condição de vulnerabilidade e desafios. Um dos apontamentos de Dorina no relatório da CNEC/MEC de 1967 (CNEC, 1967) é que, embora a campanha tivesse uma certa autonomia nas ações, havia uma limitação em relação aos recursos humanos, tendo em vista que tanto o pessoal técnico quanto o administrativo da CNEC/MEC não possuíam vínculo com o serviço público federal, prestando serviços eventuais. Além disso, os técnicos especializados em educação especial eram escassos. Ainda sobre os desafios enfrentados, Dorina enfatizou nesse relatório que:

A existência de um órgão novo, de âmbito nacional, trazendo problemas até então desconhecidos, que exigiam soluções dos organismos permanentes do ministério, e a própria consciência das necessidades de um campo educacional especializado, constituíram uma problemática administrativa nem sempre equacionada satisfatoriamente. Vale salientar, todavia, a compreensão e o interesse sempre crescentes de diretores e pessoal permanente, e mesmo do transitório, não obstante as mudanças constantes. Para um programa de integração dentro de um todo tão complexo como o Ministério da Educação e Cultura, foi necessário um trabalho intensivo de esclarecimento e informação dos problemas de educação e reabilitação dos cegos (CNEC, 1967, p. 49).

A CNERDV foi criada, em 1958, inspirada na Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, recém-criada, em 1957, no contexto do cinquentenário do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Oficialmente, a proposta da Campanha dos Cegos foi encaminhada pelo

ministro da educação, Clóvis Salgado, ao presidente da República, que destacava a existência de 150 mil cegos no Brasil.

A Portaria nº 477, de 17 de setembro de 1958, regulamentou o referido Decreto com instruções de organização e execução da campanha, indicando medidas como o recenseamento decenal e cadastro individual dos cegos e amblíopes; alfabetização; programa de educação e reabilitação domiciliar; integração em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas; admissão e frequência em classes regulares em instituições oficiais e particulares com assistência técnica eventual ou permanente; organização de congressos, conferências, seminários, exposições e festivais; auxílios para construção, conservação e funcionamento de estabelecimentos de educação e reabilitação aprovados pela campanha; formação de pessoal; intercâmbio com instituições nacionais e internacionais; assistência técnica e material a órgãos federais, estaduais, municipais e particulares; realização de pesquisas, experiências e estudos nas áreas médica, médico-social e pedagógico; despesas com pessoal técnico e professores; elaboração de livros falados e livros em braille e criação de Centros de Reabilitação e oficinas protegidas patrocinadas direta ou indiretamente pela ONU (CNERDV, 1959).

A CNEC/MEC promoveu ações que atendessem também os cegos adultos com convênios em instituições de amparo, programas de reabilitação, colocação profissional e oficinas protegidas. As oficinas protegidas destinavam-se:

[...] a promover condições especiais de trabalho para cegos, que temporária ou permanentemente, não se adaptassem ao trabalho comum. Essas oficinas deveriam funcionar, sempre em regime de externato, e de acordo com as recomendações do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (CNERDV, 1959, p. 18-19).

Pelo fato de a CNERDV ter sido criada subordinada ao Instituto Benjamin Constant (IBC), tanto na sua composição quanto na sua localização, as suas ações se confundiam. Nota-se que o primeiro artigo do seu Decreto de criação previu a instituição da Campanha dentro do IBC, instituição pública federal. Apesar de a Campanha dos Cegos ter sido uma expressão do

ingresso da educação dos cegos na agenda pública brasileira, não significava que a execução de suas ações seria exclusiva do poder público. A relação público-privada imbricada perpassa a composição, a estrutura e as ações do texto do Decreto de sua criação (Brasil, 1958). Isso se justifica tendo em vista que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Bowe *et al.*, 1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 52).

O documento de apresentação da CNERDV (1959) retoma a fala de Pedro II, “a cegueira já não é uma desgraça”, e expõe, por um lado, um discurso inicial da diretoria à frente do contexto brasileiro à época, com menção a termos que parecem querer romper com modelo aplicado até então, ao afirmar: “Espera-se, assim, que se possa fazer com que o Estado regate uma dívida secular, conduzindo os privados ou deficitários da visão à plena cidadania, a que tem indiscutível direito” (CNERDV, 1959, p. 4), destacando, ainda, termos como: “direitos humanos”, “plena cidadania”, “indiscutível direito”, “convívio da coletividade” e “a educação é preceito de todos”:

A cegueira já não é uma desgraça para o cego que teve a felicidade de se preparar para a vida passando pelos convenientes processos emendativos e recebendo a educação e a instrução necessárias à sua habilitação e reabilitação física e intelectual, moral e social, de forma a ocupar, na coletividade nacional, o justo lugar que a sua capacidade favorece e a Constituição assegura, dentro dos princípios de igualdade dos direitos humanos (CNERDV, 1959, p. 2).

Por outro lado, o documento da diretoria assume a limitação do IBC para atender a demanda nacional, restrita praticamente aos seus internos, ainda que o seu regimento previsse: “emprender, em todo país, a alfabetização de cegos e orientá-los tecnicamente, mediante ação direta, ou através de estabelecimentos congêneres” (CNERDV, 1959, p. 2). O documento é explícito em pontuar a passividade do governo federal como agente garantidor desses direitos, ao destacar que o “Instituto Benjamin Constant tem esperado, de portas abertas, que os interessados procurem os cuidados a que têm direito. Daqui por diante, a Campanha irá buscar o cego, ou quase cego, onde quer que se encontre” (CNERDV, 1959, p. 4).

Apesar dos esforços profícuos de seus sucessivos dirigente e professores ainda não conseguiu o educandário nacional deixar a condição de ação local, servindo no Distrito Federal, a alunos cegos do Brasil inteiros, recrutados, aqui e ali, em cada ano letivo, do seio do exército de interessados que as estatísticas denunciavam crescente, em proporções assustadoras (CNERDV, 1959, p. 2).

Em alternativa à limitação do IBC, indica a atuação do governo federal associada à iniciativa privada, sob as justificativas de que “o problema da educação do cego [...] na exclusiva obrigação do poder público” não daria “solução global” ao que sua própria natureza exigia”; de que seria uma “tarefa que é humanamente de todos”; e, somado a isso, a ideia de que a ação do estado pudesse “chegar a todos os recantos do território nacional” (CNERDV, 1959, p. 3). A Campanha é definida como uma “cruzada de corações”, pois “sendo obra do governo, será também da população brasileira” (CNERDV, 1959, p. 4).

O objetivo era: “o governo, por seu intermédio, ajudará a iniciativa particular em proveito do cego ou quase cego, e será, também por ela ajudado para alcançar, satisfatoriamente, os fins previstos” (CNERDV, 1959, p. 4). Nota-se que no documento são mantidos termos que deixam expostas as persistentes raízes dos discursos mais conservadores que ainda dominavam, mais próximos do assistencialismo que de uma política pública: “cruzada de corações”, “o entusiasmo será mola de milagres”.

O antagonismo do texto do documento, que vai desde termos como “milagres” a “direitos humanos”, também pode representar linhas de pensamento de uma diretoria heterogênea com membros de diferentes formações e/ou de diferentes lugares de representação. O objetivo de firmar uma relação público-privado, por exemplo, é concretizado desde a composição da diretoria da Campanha, constituída pelo Diretor do Instituto Benjamin Constant, a quem cabia a presidência e a representação nas relações com outros órgãos; um representante do Conselho Nacional do Bem-Estar do Cegos; e três membros designados pelo Ministro da Educação e Cultura, considerando sua competência dedicada na educação ou reabilitação dos deficitários visuais” (Brasil, 1958, art. 5.º).

A saber, os designados foram: Wilton Ferreira, diretor do IBC; Rogério Vieira, representante do Conselho Nacional para o Bem-Estar dos Cegos

e ex-diretor do IBC; e os três considerados competentes na área da educação e da reabilitação dos cegos: Joaquim Bittencourt Fernandes de Sá, ex-diretor do IBC; José Espínola Veiga, cego, representante da América do Sul na Comissão Administrativa do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos; e Dorina Nowill, presidente da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, instituição privado-filantrópica (CNERDV, 1959). Dorina foi convidada para participar da CNERDV em um contato telefônico de José Espínola Veiga. Aceitou o convite e considerou importante a ação do MEC (Nowill, 1996).

Provavelmente, os membros da diretoria, que tinham alguma vinculação com o Conselho Mundial, seguiam a perspectiva integracionista e mais emancipatória para os cegos defendida por essa organização representativa internacional. Além de José Espínola Veiga, Dorina também era vinculada ao Conselho Mundial desde 1952, quando o Brasil se tornou membro a partir da Fundação para o Livro do Cego, tendo ela como representante, já que era presidente dessa Fundação. Chama a atenção que a primeira ação pública de nível nacional em prol dos cegos no Brasil tenha tido a influência do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, inclusive considerando deficitário visual “aquêlê que se enquadre na definição de cegueira mínima aprovada pela Assembléia Geral do Conselho Mundial do Bem-Estar dos Cegos, realizada em 13 de agosto de 1954” (Brasil, 1958, art. 4.º), além da presença de representante da América do Sul nesse conselho. O próprio Decreto de criação da Campanha e o documento de apresentação (Brasil, 1958; CNERDV, 1959), mencionam o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos como referência para o conceito de cegueira.

Ainda, destaca-se a previsão de um membro da comissão executiva ser representante do Conselho Nacional do Bem-Estar do Cegos (CNBEC), organização representativa dos cegos, filiada ao Conselho Mundial, criado em 1954, com objetivo de unificar as organizações nacionais dedicadas à causa dos cegos. Entre os membros fundadores desse Conselho Nacional, estavam Rogério Vieira, José Espínola Veiga (também cego) e Dorina Nowill, essa última eleita a primeira presidente da organização, que já tinha experiência do Conselho Mundial (WCWB) (Lanna Junior, 2010). Além disso, previa-se que as entidades privadas deveriam tratar de “seus interesses junto à Campanha por intermédio do Conselho Nacional para o Bem-Estar dos Cegos” (CNERDV, 1959, p. 21).

Segundo Dorina,

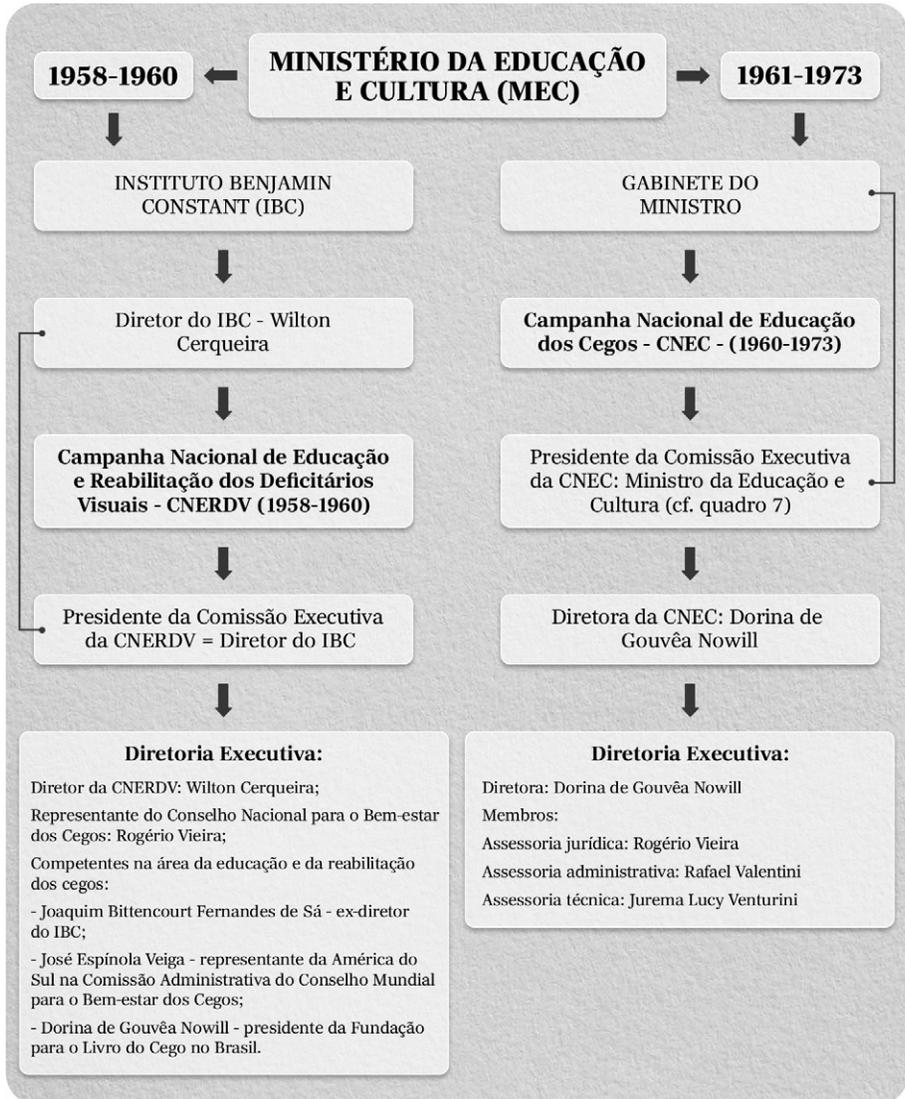
O presidente da Comissão era sempre o diretor do Instituto Benjamin Constant que muitas vezes era quem menos entendia do assunto. Tivemos, porém, Dr. Rogério Vieira, que foi um diretor do Instituto e presidente da Comissão. Ele trabalhou sempre para o Ministério da Educação e era uma pessoa interessada, com grande conhecimento parlamentar, porque tinha sido Prefeito e Deputado. Esta Comissão funcionou e começou a elaborar os projetos de educação e de reabilitação. Durou dois anos. Quando o Ministro Clovis Salgado assumiu o Ministério da Educação, resolveu agradecer a todos os membros da comissão e esse corpo deliberativo foi dispensado (Nowill, 1996, p. 88).

A partir de 1960, a CNERDV foi reestruturada passando a denominar-se Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC), ocasião em que a sua subordinação foi desvinculada do IBC, embora ainda tivesse mantido membro desse Instituto compondo a direção executiva. O nome da segunda fase da campanha passou a ser mais restritivo ao substituir os “deficitários visuais” por “cegos”, muito embora tenha mudado público da campanha, pois, embora houvesse uma ênfase nos cegos, contemplava também as pessoas amblíopes. Talvez o termo “deficientes visuais” fosse mais apropriado no título, pois contemplaria tanto os cegos quanto os amblíopes.

Com essa desvinculação, a CNEC/MEC passou a ser diretamente subordinada ao Gabinete do MEC, tendo o próprio Ministro da Educação como presidente da campanha. Contudo, competia ao diretor executivo coordenar as ações da CNEC/MEC. Em 1961, Dorina foi designada diretora executiva da CNEC/MEC, cargo que ocupou até 1973 quando esta campanha foi extinta. No entanto, essa reestruturação não foi realizada sem polêmicas e oposição, principalmente em relação à administração dos recursos financeiros associado ao fato de Dorina, concomitantemente à direção da CNEC/MEC, ter sido presidente da FLCB, entre as quais foram celebrados convênios.

Quando Dorina iniciou a sua atuação pública em nível nacional pela CNEC/MEC, inaugurou-se um marco significativo para a educação brasileira, tendo em vista que era uma mulher, cega, dirigindo a primeira política pública brasileira para educação dos cegos.

Figura 12 - Organograma da Campanha dos Cegos na 1.ª fase (CNERDV: 1958 a 1960) e na 2.ª fase (CNEC: 1960 a 1973)



Fonte: Elaboração própria com referência em Brasil (1958, 1960a, 1969) e CNERDV (1959).

Ao assumir a direção, a sede da campanha foi transferida do IBC, na Av. Pasteur, nº 350, 3º andar, na então capital do país, Rio de Janeiro/RJ, para São Paulo/SP, cidade onde Dorina residia. Observou-se que, desde então, o endereço que começou a aparecer nos documentos oficiais e timbrados da Campanha era o situado na Rua Dr. Diogo de Faria, nº 558, Vila Clementino. É significativo destacar que esse é o mesmo endereço da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, no qual Dorina era presidente, como demonstra o Ofício no anexo 1, embora houvesse também “um escritório em duas salas no próprio prédio do Ministério [da Educação e Cultura] em Brasília” (Nowill, 1996, p. 197). A desvinculação da Campanha do IBC representou mais que uma mudança de diretor e de sede. A mudança marca principalmente dois fenômenos: 1- O início de uma relação imbricada entre a CNEC/MEC e a FL-CB; e 2- A ampliação de modelos e de perspectivas em relação à educação e à escolarização dos cegos. Neste sentido, porque o IBC, inspirado no modelo francês do Instituto Real de Jovens Cegos de Paris,¹⁶⁸ prezava pela educação especializada institucionalizada. Já Dorina questionava esse modelo, defendendo e difundindo a perspectiva da integração social, influenciada por sua formação nos EUA no Curso realizado no *Teachers College* na Universidade de Columbia (Nova Iorque), no final da década de 1940, e nos estágios e visitas técnicas realizadas em instituições no exterior, como exposto no capítulo 2.

Também influenciada e mais afinada com o discurso mais emancipatório do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, com o qual Dorina estava vinculada. Dorina levou o conceito e o modelo da integração social para a CNEC/MEC. Não que a CNEC/MEC não tenha favorecido instituições especializadas, mas criou um espaço para o debate e as ações para a integração do cego. É importante destacar o pioneirismo de Dorina em trazer a discussão sobre o modelo da integração social de pessoas com deficiência para o Brasil, com ênfase nos cegos.

O reconhecimento de Dorina nos contextos social e político fica evidente, pois mesmo em meio à instabilidade do contexto político, sobretudo do período ditatorial, refletida na frequente substituição de ministros, ela permaneceu estável no seu cargo de diretora da CNEC/MEC. Dorina ocupou o cargo por aproximadamente 13 anos (1961-1973), ainda que nesse período

168. (Início da nota de rodapé). Sobre o histórico detalhado do IBC, cf. a publicação do Instituto Benjamin Constant (2007) e a dissertação de mestrado de Zeni (1997). (Fim da nota de rodapé).

tenha havido uma intensa substituição de ministros da educação: somam-se 14 ministros, além de 4 interinos. Substituir o Ministro da Educação significava alterar a presidência da CNEC/MEC, o que consistia na troca de sua chefia imediata. Ela mesma relata: “passei por inúmeros Ministros. Todas as vezes que um Ministro saía do cargo e outro Ministro era nomeado, eu ia à Brasília entregar o meu cargo para o novo Ministro e voltava para São Paulo confirmada no posto” (Nowill, 1996, p. 92).

Dorina ainda acrescenta:

[...] nenhum Ministro da Educação durante a minha gestão conseguiu ficar indiferente à Campanha Nacional de Educação de Cegos, porque eu estava sempre presente, representando a deficiência. Os projetos de minha equipe eram muito bem elaborados dentro do orçamento que havia para atender às organizações de cegos e às secretarias de educação. Foi um trabalho difícil, muito diferente daquele que eu realizava na Fundação, mas que graças a Deus, deu muitos resultados (Nowill, 1996, p. 196).

Nesse mesmo período, o Brasil teve nove presidentes da República, entre governos democráticos e não democráticos. Inicialmente, a direção de Dorina (1961- 1964) abrangeu o período populista, com governos democráticos, e posteriormente, outra parte da sua gestão (1964 -1973) alcançou a ditadura civil-militar (1964-1985).

A campanha propôs um conjunto de soluções e linhas de ação que buscavam mitigar o problema social da escassa oferta de educação e recursos para a educação dos cegos e estabelecer programas de atividades que atendessem áreas prioritárias no prazo mais curto possível (Brasil, 1958; Cardoso, 2018; Cardoso; Martínez, 2019b; CNEC, 1969; IBC, 2007). Na primeira fase da Campanha (CNERDV), entre 1958 e 1960, sob a presidência do Diretor do IBC, Wilton Ferreira, destacam-se as seguintes ações:

1 - Convênio com a Associação dos ex-alunos do Instituto São Rafael para transcrição em braille de textos de música, matemática e idiomas estrangeiros.

2 - Convênio com instituições de educação e reabilitação de cegos para repasse de recursos financeiros com fins diversos.

3 - Complementação salarial de professores do interior do Brasil em atividades com deficientes visuais.

4 - Envio de uma comissão de três profissionais credenciados para visitarem centros de educação e reabilitação no Norte e Nordeste do Brasil, a fim de levantar prioridades concernentes às necessidades de pessoal e material especializado: Belém, São Luís, Teresina, Fortaleza, Crato, Natal, João Pessoa, Recife, Garanhuns, Maceió, Aracaju e Salvador.

5 - Encaminhamento de questionários a prefeituras de todo o país para levantamento da situação dos deficientes visuais nas idades pré-escolar, escolar e adulta.

6 - Importação de 100 (cem) máquinas braille dinamarquesas para distribuição gratuita entre entidades dedicadas à educação e reabilitação de cegos.

7 - Aquisição, no mercado nacional, de 1.000 (mil) regletes de friso (modelo francês) para distribuição entre entidades e venda a pessoas interessadas, por valor acessível.

8 - Instalação de uma fábrica-piloto de colchões e similares no Instituto Benjamin Constant para avaliação de qualidade, preço unitário e demais exigências de natureza comercial (IBC, 2007, p. 122).

Em relação aos equipamentos, o relatório da CNEC/MEC de 1969 (CNEC, 1969) apresenta uma listagem de diversos materiais especializados doados, por instituição e por quantidade, principalmente, às secretarias de educação e cultura de diversos estados¹⁶⁹ e às instituições privado-filantrópicas, inclusive a Fundação para o Livro no Cego do Brasil, a saber: regletes, punções, bengalas, papel para escrita braille, papel plastificado para escrita braille, cubarritmos, cubos, máquinas de datilografia braille.

Nota-se o pioneirismo do MEC, desde o período da CNERDV, em importar máquinas de datilografia braille para atender serviços e escolas dos estados da federação. Em entrevista ao *Jornal Correio da Manhã* (RJ) de 1960, Wilton Ferreira, à época Diretor do IBC e presidente da CNERDV, informou sobre a importação, por meio da Campanha, de 100 máquinas de

169. (Início da nota de rodapé). Em âmbito público, também são listados o Instituto de Educação Caetano de Campos (SP), o Instituto de Educação do Excepcional (Guanabara), o Grupo Escolar Edmundo Carvalho (SP). (Fim da nota de rodapé).

datilografia braille fabricadas na Dinamarca (Correio da Manhã (RJ), 1960; Cardoso, 2018; Cardoso; Martínez, 2019b).

As ações da segunda fase da campanha (CNEC/MEC) apresentadas aqui, que correspondem ao período entre 1961 e 1973, foram realizadas na direção executiva de Dorina Nowill, sob forte influência de sua formação nos EUA no Teachers College, sobretudo sobre o fenômeno da integração dos cegos, além de refletir a sua influência em uma rede de apoio transnacional. As ações da CNEC/MEC se estenderam por todas as regiões do país, seja por meio da distribuição de materiais, de assistência técnica, convênios, bolsas de estudo e de reabilitação, em secretarias de estado ou em convênio com organizações não governamentais. Entre as principais ações da CNEC/MEC (1960, 1967, 1969), destacam-se: Levantamento de dados estatísticos para identificar a quantidade de deficientes visuais atendidos por serviços de educação;

- Levantamento de dados estatísticos para identificar a quantidade de deficientes visuais atendidos por serviços de educação;
- Levantamento e cadastro de serviços oficiais e particulares de “educação, reabilitação e manutenção de deficientes visuais”;
- Levantamento das necessidades de livros didáticos e consultas para o programa de produção de livros braille;
- Auxílio para aquisição, construção e reformas de sede de escolas residenciais, escolas no modelo de externato, oficinas e atividades comerciais e industriais para orientação profissional dos deficientes visuais, centros de reabilitação;
- Levantamento da situação educacional desses serviços;
- Estudos para elaboração de projetos de lei que regulamentassem a educação de excepcionais;
- Treinamento e especialização de professores e técnicos nas áreas de educação e reabilitação;
- Produção de livros, auxílios ópticos e materiais para leitura e escrita;
- Auxílio para desenvolvimento de transcrição de livros em braille;

- Auxiliar e promover a organização de congressos, conferências, seminários, exposições e festivais, destinados a realçar o alcance social e econômico da reabilitação e da educação dos deficitários visuais;
- Manter intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da visão;
- Promover a realização de pesquisas de interesse médico, médico-social e pedagógico, para os deficitários visuais;
- Aquisição de equipamentos;
- Assistência técnica e financeira a secretarias estaduais de educação e instituições especializadas privado-filantrópicas;
- Auxílio para o desenvolvimento de serviços especiais de cegos e amblíopes;
- Auxílio para instalação de serviço social e de psicologia nas instituições, escolas residenciais e serviços oficiais.

A CNEC/MEC realizou alguns convênios com a FLCB. Entre eles, o firmado com o Instituto de Cegos "Padre Chico" (1962), que passou a receber uma verba destinada ao Setor de Educação de Deficientes Áudio-Visuais na FLCB e uma classe especial naquele Instituto. Posteriormente, pela Portaria nº 75, de 21 de maio de 1963 (CNEC, 1966), foi criado o Setor de Educação e Assistência aos Deficientes Áudio-Visuais subordinado ao Serviço de Educação de Surdos do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Com isso, a FLCB extinguiu o seu setor e as suas duas professoras, que já pertenciam ao quadro do magistério público, foram cedidas a esse serviço do estado (CNEC, 1966).

Em matéria publicada no jornal Diário de Notícias, o diretor executivo do CNEC/MEC, Wilton Ferreira, esclareceu, a respeito de outra parceria firmada entre a Campanha e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil:

[...] a Fundação passará a funcionar como uma espécie de centro permanente de preparação de especialistas e técnicos de alto nível de modo a se ter número suficiente de funcionários para o atendimento de solicitações de todas as unidades federativas (Diário de Notícias, 1960a, p. 10).

O Relatório da CNEC/MEC de 1969, intitulado *Pela integração do deficiente visual* (CNEC, 1969), enfatiza que a formação oferecida pela CNEC/MEC seria realizada por “profissionais preparados e esclarecidos” que emprenderiam “esforços para iniciar e reorganizar programas de atividades e reformulação de conceitos estereotipados ligados à deficiência visual” (CNEC, 1969, p. 9).

Tal relatório (Brasil, 1969) também afirma que essas ações visavam executar a LDB/1961, nos seus artigos 88 e 89, e expõe que as metas desenvolvidas pela CNEC/MEC relativas à “assistência técnica e financeira para instalação de serviços de educação e reabilitação de deficientes visuais [deveriam ser] de acordo com o que estabeleciam as modernas correntes filosóficas e as novas técnicas utilizadas na educação especial” (Brasil, 1969, p. 9).

O documento mostra, sobretudo, a vinculação da CNEC/MEC com o fenômeno da integração, o que deixa evidente a influência teórica e prática da diretora executiva dessa campanha, cuja discussão e práticas já conhecia desde o período da sua viagem pedagógica aos EUA no final da década de 1940, e formação no *Teachers College*, conforme desenvolvido no capítulo 2.

Ainda foram concedidas bolsas de estudo para treinamento de profissionais de vários estados do Brasil: professores, assistentes sociais, psicólogos, técnicos em atividade de vida diária, técnicos em locomoção, fisioterapeutas (CNEC, 1969). A concessão de bolsas de estudos era valorizada por Dorina, tendo em vista que ela mesma foi bolsista nos EUA no Curso de Especialização do Teachers College, na Columbia University em Nova Iorque. Segundo o relatório da campanha (CNEC, 1967, p. 40), assinado por Dorina como diretoria executiva, ampliar o número de profissionais especializados era “a grande meta da CNEC, pois deles dependem o grande êxito dos programas de educação e reabilitação dos deficientes visuais”.

O relatório da CNEC/MEC de 1969 destaca uma ação nas regiões Norte e Nordeste do país em que foram concedidas bolsas a profissionais de secretarias de educação e culturas dos estados do Amazonas, Bahia, Pará, Ceará e Paraíba (CNEC, 1969). Bolsas também foram concedidas a deficientes visuais para processos de reabilitação.

Certamente, a realização de eventos (exemplificados no quadro 8) como simpósios, congressos, encontros regionais, conferências e cursos foram estratégicos para a difusão e a circulação do fenômeno da integração social do cego, de modernas correntes filosóficas e de novas técnicas e tecnologias utilizadas na educação especial.

Quadro 8 - Lista de eventos realizados pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC/MEC) entre as décadas de 1960 e 1970 (continua)

Ano	Local	Evento
1961	Belo Horizonte/MG	Simpósio de Reabilitação
1962	Fortaleza	Encontro das regiões Norte e Nordeste
1963	Brasília/DF – Universidade de Brasília	I Simpósio de Educação Especial
1964	São Paulo/SP – Associação Paulista de Medicina	I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais
1965	Recife/PE – Instituto de Educação do Recife	I Encontro Regional de Técnicos em exercício no campo especializado nas regiões Norte, Nordeste e Leste do Brasil
1966	São Paulo/SP – Escola Paulista de Medicina	II Encontro Regional de Técnicos em exercício no campo especializado nas regiões do Centro-Oeste e Sul do Brasil
1967	São Paulo/SP – Sede Grupo de Trabalho Técnico da	Curso Intensivo de atualização cultural sobre educação de deficientes visuais
1968	Brasília/DF – Ministério de Minas e Energia	I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais
1969	São Paulo/SP – Sede Grupo de Trabalho Técnico da CNEC	I Seminário sobre sistema braille
1969	São Paulo/SP – Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB)	Reunião de Diretores de Imprensa Braille da América Latina
1969	São Paulo/SP – Escola Paulista de Medicina – Prédio das Ciências Médicas	Assembleia Geral de instalação da Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais
1970	Sede do Grupo de Trabalho Técnico em São Paulo (prédio da FLCB)	I Encontro de Psicólogos que atuam no campo da Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais
1970	Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia	Curso de Técnicos de Locomoção de Cegos

Quadro 8 - Lista de eventos realizados pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC/MEC) entre as décadas de 1960 e 1970 (conclusão)

Ano	Local	Evento
1971	Recife/PE – Departamento Regional do SENAI	Seminário sobre Orientação Vocacional e Colocação Profissional de Deficientes Visuais nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste - promoção da CNEC/ Departamento de Educação Complementar do MEC, sob a supervisão de Dorina Nowill, em conjunto com o Departamento Nacional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)

Fonte: Elaboração própria com referência nos Relatórios da CNEC (1967, 1969, 1970) e em Cardoso e Martínez (2019b).

Em relação à fonte de recursos financeiros, o documento de apresentação da Campanha (CNERDV, 1959, p. 2) aponta que, enquanto a educação dos cegos em nível nacional estava a cargo do IBC, havia “falta de elasticidade no manejo e na aplicação dos recursos”. Nos Decretos de criação e de alteração da Campanha dos Cegos (Brasil, 1958, 1960a), previam-se contribuições de entidades públicas e privadas, rendas eventuais de patrimônio e serviços da Campanha e dotações previstas em orçamento da União, estados e municípios, e contratos e ajustes com entidades públicas ou privadas. Ainda, “Art. 6º - Para o custeio das atividades da C.N.E.R.D.V haverá um fundo especial de natureza bancária, depositado, em conta especial, no Banco do Brasil S.A., a ser movimentado pelo Diretor Executivo” (Brasil, 1958).

Conforme identificado nos jornais de notícia, havia reclamação de funcionários da CNEC/MEC por atraso dos vencimentos de funcionários que chegavam a seis meses. De acordo com Wilton Ferreira,¹⁷⁰ a CNEC/MEC esteve na iminência de paralisar suas atividades por falta de recursos técnicos e financeiros, correndo o risco de afetar os convênios com os estados referente à formação de professores (Diário de Notícias, 1960c; Correio da Manhã, 1961; Cardoso, 2018).

A fim de criar uma fonte mais estável de recursos, a CNEC/MEC encaminhou um Ofício ao Ministro da Educação e Cultura solicitando que, em

170. (Início da nota de rodapé). Wilton Ferreira foi diretor do IBC entre 1956 e 1960 (IBC, 2007). (Fim da nota de rodapé).

cumprimento ao Plano Nacional de Educação, fosse estabelecida uma porcentagem específica para a educação dos excepcionais destinada às secretarias de educação dos estados (Brasil, 1958, art. 6º). Em resposta, a CNEC/MEC recebeu Ofício nº 768/1964 do MEC, com os termos:

Brasília, em 13 de julho de 1964.

Do: Secretário Executivo

Ao: Diretor Executivo da Campanha Nacional de Educação dos Cegos

Assunto: Comunica providências tomadas

Senhor Diretor,

Temos o prazer de cientificar a V. Sa. que levando em consideração as solicitações contidas em seu ofício n.º 192/64, de ordem do Senhor Ministro, encaminhamos aos Conselhos Estaduais e respectivas Secretarias de Educação, a circular solicitando a devida atenção para destinação de fundos à educação de excepcionais de uma porcentagem dos recursos do Plano Trienal de Educação.

Cordiais saudações,

Ass. Liguaru José do Espírito Santo

Secretário Executivo (Brasil, 1969).

A imprensa também deixou evidente que havia um ponto de tensão entre a CNEC/MEC e o IBC, principalmente quando Dorina assumiu a direção executiva. Para Dorina Nowill, a CNEC/MEC e o IBC tinham propostas diferentes e essa relação imbricada entre esses órgãos prejudicava ambos, sobretudo na primeira fase da campanha, já que o presidente da comissão executiva desta era o diretor do IBC. Somado a isso, há o fato de que parte dos funcionários do IBC, chamados de “pessoal tabelado”, eram pagos com verba da campanha (Cardoso; Martínez, 2019b).

4.2.1 A perspectiva da integração escolar – o pioneirismo do ensino integrado em âmbito nacional

“[...] abracei a ideia com fervor e, por que não dizer, com muita garra. No Brasil, nesses primeiros anos, lutamos arduamente para que estas novas ideias pudes-

sem ser aceitas, principalmente pelas escolas onde as crianças deveriam ser matriculadas.”

Dorina de Gouvêa Nowill
(Nowill, 1996, p. 53).

Sustenta-se aqui que Dorina Nowill foi a primeira intelectual da educação a levantar a bandeira e a implantar o modelo do ensino integrado na rede pública no Brasil. Essa iniciativa reflete o seu contato com a perspectiva da integração social do cego, em sua teoria e prática, no decorrer de sua trajetória de formação durante a sua permanência nos EUA no Curso de Especialização de Cegos do *Teachers College* (Universidade de Columbia, em Nova Iorque), nos estágios e visitas técnicas em instituições públicas dos EUA e Canadá, ambos no final da década de 1940.

A partir dessa experiência, ao retornar ao Brasil, Dorina Nowill se dedica à implantação e à supervisão das Classes Braille no estado de São Paulo, na década de 1950, conforme abordado no capítulo 2 (subtítulo 2.4). Entretanto, ela reforçou e ampliou a difusão da perspectiva da integração escolar das pessoas com deficiência visual no Brasil, quando assumiu a direção executiva da CNEC/MEC, entre as décadas de 1960 e 1970, motivo pelo qual retoma-se esse tema neste capítulo, mas agora deslocando o foco do âmbito estadual para o nacional e do intervalo temporal das décadas de 1940 e 1950 para as décadas de 1960 e 1970.

A concepção social da deficiência estava em discussão no contexto estadunidense, ao final da década de 1950 e início da década de 1960, sob o argumento de que a deficiência deveria ser tratada como um “problema social e não individual”, uma vez que a “a deficiência [...] é o papel social desempenhado por determinadas pessoas (Omote, 1995, p. 57).

Por um lado, em meado do século XIX (1854), o Brasil foi pioneiro na América Latina em criar uma instituição nacional para a educação dos cegos, com foco no internato, centralizando a alfabetização dos cegos e sendo a única do gênero por vários anos, com curso primário, ginásial e profissional. Por outro lado, aproximadamente cem anos depois, rompendo com o predomínio desse modelo francês, o Brasil inaugura em nível nacional a perspectiva da integração escolar, prevista na Campanha dos Cegos, por meio do ensino integrado, associado às Classes Braille, em meados do século XX (1958) (Brasil, 1958).

Indagada sobre já existir uma escola para cegos no Rio de Janeiro, o IBC, Dorina deixava explícita a sua defesa pela integração social e escolar, e uma maior participação dos deficientes visuais na sociedade, enfatizando que os benefícios que uma instituição residencial poderia oferecer não compensaria a perda do convívio e da participação social:¹⁷¹

Nós queríamos que ele [o cego] estudasse em uma escola comum. É um pouco diferente. A inclusão entrou e eu fui mestre em inclusão. Sempre preguei a inclusão. Nunca duvidei! Fizemos uma reunião na Escola Feminina de Cegos da Espanha [...]. Na escola elas tinham tudo, mas, quando chegavam as férias, não eram ninguém, não tinham vivido. [...] Mas os alunos que passaram para a escola comum tinham mais dificuldade porque havia muito menos material. Não havia aquele material maravilhoso que você tinha em uma escola como a da Espanha, e mesmo a de Paris. Na escola residencial, havia muito mais material, mas nada compensava a **par-ti-ci-pa-ção** (Nowill, 2010, p. 189, grifo da autora).

Embora o Decreto nº 34.700 de 1953 (Brasil, 1953a), que tratava do novo regulamento do IBC, tivesse previsto “favorecer, pelos meios a seu alcance, a integração do cego na vida social e habilitá-lo com documentos e elementos que lhe permitam a obtenção de emprego”, as práticas institucionais se mantinham. No ensino integrado, as crianças eram escolarizadas em escolas de ensino regular, em classe comuns, e recebiam orientação educacional em classes braille ou no ensino itinerante.¹⁷² Dorina já tinha experiência com o ensino integrado através da FLCB, como abordado no capítulo 2. Embora a Recomendação nº 51/60 da UNESCO-BIE (UNESCO-BIE, 1960a) (abordado no capítulo 3) tenha tratado especificamente sobre o ensino de crianças com deficiência mental, houve a indicação da atuação do professor itinerante.

171. (Início da nota de rodapé). De forma pontual em sua autobiografia (Nowill, 1996), Dorina Nowill diz que, no início, era mais radical e que depois passou a entender que a escola residencial deveria coexistir com a sala de recursos para que os cegos fossem atendidos democraticamente. No entanto, nota-se que ela era bem enfática quanto à integração escolar dos cegos, inclusive contribuindo para um projeto de lei aprovado. Ainda, fazia críticas ao modelo residencial. A fala flexibilizada em relação às instituições residenciais pode ter sido para amenizar conflitos no Brasil, sobretudo, com o Instituto Benjamin Constant, órgão oficial que sustentava esse modelo. (Fim da nota de rodapé).

172. (Início da nota de rodapé). No ensino itinerante, previa que o aluno com deficiência fosse matriculado na escola pública próximo à sua residência recebendo instrução específica pelo professor itinerante que visitaria a escola semanalmente ou quantas vezes fossem necessárias (CNEC, 1970). (Fim da nota de rodapé).

As discussões sobre a temática da integração já tinham lugar na Europa e nos EUA nas décadas de 1960 e 1970. No artigo *Integração Social do Deficiente: análise conceitual e metodológica*, Aranha (1995), com fundamento nas literaturas brasileira e estadunidense, na área da educação especial e da reabilitação profissional, destaca que o sentido de normalização dado pelo estadunidense Braddock visava “garantir [...] condições de existência mais próximas ao normal possível, tornando-lhes [aos deficientes] disponíveis os padrões e as condições da vida cotidiana” (Braddock, 1977 *apud* Aranha, 1995, p. 68).

Nos EUA, a integração (*mainstreaming*)¹⁷³ significava “colocar os excepcionais na ‘corrente da vida’ nos seus diversos níveis” (Pereira, 1983, p. 12). Contrariamente ao “modo mecanicista” de interpretar a deficiência, centralizado no indivíduo “deficiente”, a normalização buscava levá-lo a um modo de vida o mais próximo das pessoas comuns (Mercer, 1973; Scott, 1969 *apud* Omote, 1995, p. 57). Isto é, o modo de vida normativo seria uma residência ao invés de instituições residenciais; educação convencional em sala regular, ao invés de uma educação segregada em classes ou instituições especiais; e o emprego competitivo ao invés do não-emprego. O princípio da normalização trouxe fundamento filosófico para os fenômenos da desinstitucionalização e da integração social do chamado deficiente.

De acordo com Olívia Pereira (Pereira, 1983), a integração era um fenômeno complexo, para além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. Já se questionava o monopólio médico e a institucionalização como recurso dominante. Defendia-se um sistema escolar mais humanístico, os direitos ao invés da caridade, e a participação dos excepcionais em decisões de equipes transdisciplinares.

Segundo Omote (1999), o princípio da normalização trouxe fundamento filosófico para os fenômenos da desinstitucionalização e da integração social do deficiente. Para Dorina, “o importante é isto: a vivência! E nós só damos vivência ao cego se ele puder estudar nas mesmas escolas que os não cegos”. [...] “Nós tínhamos mesmo vontade, um sentido de brasilidade, de querer contribuir para o País” (Nowill, 2010, p. 186-187). Isso não significa que ele deveria omitir sua condição de excepcionalidade se passando por

173. (Início da nota de rodapé). O termo *mainstreaming* refere-se à política integracionista difundida nos EUA (Omote, 1999). (Fim da nota de rodapé).

“normal”, como ocorreu equivocadamente em algumas situações no Brasil (Omote, 1999). Segundo Aranha, esses conceitos deveriam ser construídos historicamente na realidade local e não ser “adotado um discurso politicamente correto ao nível internacional, mas que não encontrou correspondência na prática concreta” (Aranha, 1995, p. 68).

O movimento da integração escolar questionava a segregação e o isolamento das pessoas com deficiência em instituições especializadas de educação especial. Inicialmente, foram sendo criadas classes especiais nas escolas regulares. Em um segundo momento, algumas crianças que alcançavam determinada meta eram integradas gradativamente à classe regular. O esforço para romper as barreiras ficava centrado na criança. Para que o aluno com deficiência pudesse participar da classe regular, ele deveria, previamente, adquirir algumas habilidades (Sánchez, 2004).

Este modo de integração escolar foi alvo de críticas pelos seguintes aspectos: 1- o aluno com deficiência poderia estar escolarizado, isto é, integrado a uma classe regular, sem que o processo de ensino-aprendizagem fosse satisfatório; 2- o aluno poderia ficar isolado dos colegas na sala de apoio; 3- poderia haver uma limitada interação entre o professor da classe comum e da classe especial; e 4- poderia ter um programa de ensino muito diferenciado dos demais alunos.

A disputa de forças, entre isolacionistas e integracionistas, aparece nas Campanhas e, posteriormente, permanece com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP),¹⁷⁴ de forma mais tendenciosa ou não ao isolacionismo ou ao integracionismo, a depender da formação das diretorias, geralmente mistas, e sobretudo, do posicionamento do diretor executivo. A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) teve muitas ações voltadas para as instituições privado-filantrópicas que apoiavam o ensino isolacionista/segregado, tendo em vistas que seus dirigentes estavam associados aos Institutos e Sociedade Pestalozzi ou Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES).¹⁷⁵

174. (Início da nota de rodapé). O CENESP, de acordo com o Decreto nº 72.425/73, tinha a finalidade de promover a expansão e melhoria da educação destinada aos deficientes da visão, audição, mentais, físicos, múltiplos, educandos com problemas de conduta e os superdotados, nos segmentos da pré-escola, 1.º e 2.º graus, ensino superior e supletivo, em todo território nacional (Brasil, 1973a). (Fim da nota de rodapé).

175. (Início da nota de rodapé). Bezerra analisa algumas dessas influências (Bezerra, 2020a). (Fim da nota de rodapé).

Já a CNEC/MEC, embora tenha tido ações de financiamento de construção e/ou manutenção de instituições privado-filantrópicas para cegos com ensino isolado/segregado, considerando ainda que na diretoria havia membros do Instituto Benjamin Constant, pelo fato de Dorina, enquanto diretora executiva, ser integracionista, essa Campanha teve várias ações de destaque no sentido da integração, no modelo das Classes Braille, com secretarias de educação dos estados. A CNEC/MEC também realizou parcerias com a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), que, por um lado, era privado-filantrópica, por outro, estava vinculado à Dorina e, por conseguinte, tinha uma perspectiva integracionista. Inclusive, a FLCB participou ativamente da consolidação do ensino público integrado em São Paulo.¹⁷⁶

O CENESP estendeu a integração escolar para um público com outras deficiências somente após 1973, quando este órgão foi criado (Batista, 2019). Ainda assim, a integração parece ter ganhado outro tom no Brasil, principalmente como foi se delineando por meio do CENESP entre 1973-1986, com uma dinâmica diferenciada da proposta pelas Classes Braille, no sentido de que estas classes funcionavam como uma sala de recursos para alunos com deficiência visual que eram, sobretudo, alunos das classes comuns, como já explicitado. Já o modo de integração escolar proposto no contexto do CENESP, a criança com deficiência poderia ir para a classe regular de forma gradativa e progressiva à medida que fosse treinada na sala de recursos e tivesse adaptada o suficiente para frequentar a classe comum.

Cardoso e Martínez (2023) analisaram em *O Centro Nacional de Educação Especial: os convênios e a estratégia da ditadura civil-militar de uma suposta “participação da comunidade” (1973-1986)* o discurso e as práticas duplas do CENESP, que, por um lado, defendia a integração escolar dos alunos com deficiência e, por outro, investia amplamente na construção e/ou manutenção de instituições privado-filantrópicas, sobretudo por meio dos convênios estabelecidos ao longo de sua vigência (1973-1986).

Nota-se que, quando o CENESP foi implantado, já havia uma experiência pioneira no Brasil com integração escolar de alunos cegos com deficiência, no modelo das Classes Braille. Embora haja a necessidade de pesquisas aprofundadas sobre os resultados das Classes Braille, é importante reconhe-

176. (Início da nota de rodapé). Sobre a participação da FLCB no ensino integrado de São Paulo, ver o capítulo 2, no tópico 2.3. (Fim da nota de rodapé).

cer que o fenômeno da integração escolar já era uma realidade em São Paulo desde o início da década de 1950, enquanto política pública, consolidada em lei, antecedendo qualquer iniciativa em nível nacional nesse sentido.

Deve ser sublinhado, ainda, que enquanto política de estado, e para atender a demanda, a criação do ensino integrado com as Classes Braille estava associada à formação de professores e técnicos especializados oferecida pelo Instituto de Educação Caetano de Campos, no Curso de Especialização do Ensino de Cegos, naquele contexto, em nível médio, no qual Dorina lecionava, além de ter contribuído diretamente na sua implantação e estruturação, conforme desenvolvido no capítulo 2.

Contudo, é importante considerar que, para o contexto, sobretudo entre as décadas de 1950 e 1970, a perspectiva integração social foi um “pontapé” inicial e teve um papel social e político fundamental para elevar e manter o tema da escolarização, não só dos cegos, mas dos demais estudantes com deficiência, na pauta da agenda pública brasileira, abrindo caminhos para a formação de políticas públicas, para a análise, avaliação e ampliação dessas políticas para a perspectiva da inclusão, bem como para a criação de Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* especializados em Educação Especial, na década de 1970.

Certamente, para o entendimento que se tem hoje, dentro da perspectiva do modelo social da deficiência, a perspectiva da integração social passou a ser limitada. Trata-se de uma perspectiva teórica e legalmente superada no Brasil, com a consolidação da Política Nacional de educação Especial na Perspectiva Inclusiva desde 2008 (Brasil, 2008). Contudo, essa abordagem da perspectiva da integração ainda é vista nas práticas sociais, sobretudo escolares, necessitando de um olhar atento e de vigilância dos profissionais da educação para a sua superação.

4.2.2 A extinção da CNEC/MEC

Se por um lado a Campanha dos Cegos não visava ser uma política de estado, por outro, foi na condição de campanha emergencial que a educação dos cegos passou a ser reconhecida como um problema social, conquistando notoriedade pública ao ser ascendida à agenda pública, inclusive com

os apoios técnico e financeiro a secretarias de educação e cultura na criação de departamentos e setores de educação especial nos estados. Ao conquistar espaço oficial no âmbito público em nível nacional, a educação dos cegos conseguiu, nos termos de Fuks (2000, p. 80), “transcender o âmbito da preocupação de pequenos grupos para alcançar a atenção pública”, em perspectiva mais ampla que a de alguns grupos representativos e que a do Instituto Benjamin Constant, embora tenha inicialmente estado vinculada a esse instituto. Fuks esclarece que:

A criação ou reestruturação de instituições públicas, a elaboração de leis e a alocação de recursos públicos em certas atividades são exemplos da eficácia da ação governamental na definição de assuntos públicos, em geral, e de problemas sociais, em particular. Frequentemente, a criação de novos órgãos estatais antecede a atenção pública em relação a certos assuntos, sendo, inclusive, responsável pelo fomento de novas demandas sociais. Ou seja, a existência de agências governamentais dedicadas à solução de um determinado problema social incentiva a formulação e o encaminhamento de demandas sociais difusas em termos adequados ao perfil do problema tal como definido institucionalmente (Fuks, 1996). Certamente, os recursos materiais, organizacionais e simbólicos disponíveis para um determinado grupo serão, ao menos parcialmente, responsáveis pelo sucesso de sua campanha para promover suas preocupações ao *status* de problema social (Fuks, 2000, p. 81).

Segundo Dorina,

[...] toda a equipe da CNEC compreendia a transitividade de um organismo de educação de cegos em forma de Campanha e a necessidade de que o trabalho já realizado se cristalizasse num organismo permanente dentro do Ministério de Educação e Cultura (Nowill, 1996, p. 196).

Em 1973, foi criado um outro GT para implantação, estruturação e criação do regimento do Centro Nacional de Educação Especial do MEC (CENESP), além da atribuição de extinguir as Campanhas Nacionais de Educação dos surdos e dos cegos. Dorina também integrou esse GT

como assessora especializada;¹⁷⁷ contudo, registrou sua transitoriedade nesse órgão:

[...] eu sabia que deixaria minha posição na área de educação de cegos do CENESP, pois eu não tinha intenção de deixar minha família para mudar-me para o Rio de Janeiro ou Brasília. Insisti muitas vezes que esse Centro deveria funcionar em Brasília, no prédio do Ministério da Educação (Nowill, 1996, p. 199).

O CENESP continuou e ampliou as ações das Campanhas extintas. Enquanto presidente da FLCB, Dorina seguiu firmando diversos convênios com o CENESP.¹⁷⁸

177. (Início da nota de rodapé). Integraram também esse GT: Sarah Couto Cesar (gerente), as assessoras especializadas: Olívia da Silva Pereira; Zila da Paz Barros e Maria Dolores Veras da Silva. (Fim da nota de rodapé).

178. (Início da nota de rodapé). Um dos convênios firmados entre o CENESP e a FLCB foi para concessão de assistência técnica e financeira – (exercício 1978). Assinaram o documento, Sarah Couto César (diretora do CENESP) e Dorina de Gouvêa Nowill (presidente da FLCB) (Brasil, 1978). (Fim da nota de rodapé).

Capítulo 5

Estratégias para a permanência da educação dos cegos na agenda pública nacional: a circulação do conhecimento

“[...] o desespero de ter livros era tão grande, e o que mais faltava eram livros para educar os cegos”.

Dorina de Gouvêa Nowill
(Nowill, 2010, p. 185).

“Era preciso pensar na grande maioria de pessoas cegas e não apenas naquelas que moravam nas grandes cidades. [...] muitas pessoas como eu mesma, tinham necessidade do livro em braille para estudar”.

Dorina de Gouvêa Nowill
(Nowill, 1996, p. 44).

Sinalizam-se algumas estratégias para a circulação dos bens culturais, divulgação do conhecimento, de ideias e de valores: a unificação do sistema braille abreviado; a biblioteca circulante; a implantação da Imprensa Braille;

os eventos nacionais e internacionais e as publicações de seus Anais; os relatórios oficiais e institucionais (CNEC/MEC e FLCB); as revistas, as traduções de artigos de revistas, os livros didáticos e de literatura; as publicações para especialistas e para pais.

Essas estratégias tiveram um papel importante na promoção da conscientização e da sensibilização sobre as questões relacionadas à cegueira e à integração social das pessoas cegas. Nota-se que essas estratégias envolviam também a circulação de intelectuais, de profissionais especializados, de organizações e de tecnologias.

Para fins didáticos, as estratégias foram registradas aqui em subtítulos separados. No entanto, é importante sublinhar que elas se desenvolvem simultaneamente e, em alguns momentos, de forma interdependente. Nota-se que não se perde de vista a combinatória de abordagens de larga escala com a de escala local (Magalhães, 1998; Revel, 2010; Rogers, 2019).

5.1 Do “desespero de ter livros” ao direito à cultura, à informação, à leitura e à educação das pessoas com deficiência visual

A relação e a paixão de Dorina com os livros e com a leitura eram, antes de tudo, uma relação pessoal, anterior à perda da visão, como ela mesma relata: “No Clube Português havia uma biblioteca maravilhosa e quando o sarau não me agradava, ia para a biblioteca e lá ficava lendo, apesar dos resmungos de mamãe” (Nowill, 1996, p. 6). E acrescenta:

Eu li muito em minha vida, enquanto pude ler. Aprendi a ler com quatro anos, então tive bastante tempo. E eu lia mesmo! Não era assim, ler algumas sílabas, não! Eu lia e lia com facilidade, eu adorava ler, adorava livro! No Colégio Elvira Brandão, criei a biblioteca da minha classe, porque eu gostava mesmo de livro; eu fazia isso com muito prazer! (Nowill, 2010, p. 185).

Todavia, Dorina entendia que, para além de um prazer, o acesso à literatura, periódicos e livros didáticos acessíveis ampliaria a cultura e a informação das pessoas com deficiência visual, sendo a falta dos livros um desespero, co-

mo mencionado na epígrafe que introduz este capítulo. Somado a isso, a disponibilização de tecnologia assistiva contribuiria para promover a educação e a escolarização, como máquinas de imprimir, regletes e papéis específicos para impressão braille. Dorina passou a se engajar em iniciativas que ampliassem a cultura dos cegos, inicialmente pelo levantamento de voluntários para transcreverem em braille, e à mão, livros e cartilhas para crianças e adultos.

5.1.1 A unificação do sistema e de abreviaturas braille

Sem dúvidas, uma das estratégias importantes para a circulação de bens culturais entre cegos e pessoas com visão “subnormal” era a unificação do sistema braille. O braille — alfabeto de pontos em relevo para leitura e escrita tátil — foi criado em 1825 por Louis Braille e, ao longo dos anos, alguns países foram realizando adaptações para as respectivas línguas locais gerando diversos sistemas braille diferentes.

José Álvares de Azevedo introduziu o sistema braille no Brasil em 1850, para uso particular, ao voltar da França. Em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, idealizado por ele, adotou oficialmente no país o sistema. No Congresso de Vienna (1873), foi mencionado que o Brasil utilizava o sistema braille abreviado e o braille musical (código musical em braille para partituras), tendo em vista que na época havia uma disputa com outro sistema tátil de leitura e escrita concorrente, o New York Point (Lowenfeld, 1973).

Em 1942, o antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos, agora denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), definiu um código de abreviaturas estruturado por José Espínola Veiga, regulamentado pela Portaria Ministerial nº 552, de 13 de novembro de 1945 (Brasil, 2006), que disciplinava o uso do Braille, denominando-o “Braille Oficial para a Língua Portuguesa”. Continha 226 abreviaturas, sendo que mais da metade delas diferenciavam-se radicalmente das utilizadas em Portugal. Já em Portugal, o braille foi adaptado em 1880 e seu sistema de abreviaturas introduzido em 1905. Essas diferenças entre os sistemas braille dos países, sobretudo, de mesma língua, restringia a produção de bens culturais e limitava o intercâmbio de livros. O desafio da unificação do sistema braille (Brasil, 2006) entrou na pauta das discussões e na agenda da UNESCO.

Nota-se que tanto a unificação quanto o braille abreviado eram primordiais para fins educacionais, em livros didáticos, por exemplo. Segundo Therezinha Fleury de Oliveira Rossi, Assistente da Superintendência da Imprensa Braille da FLCB,¹⁷⁹ enquanto uma pessoa cega com nível secundário lê 90 palavras por minuto, uma pessoa vidente lê 250. A abreviação, contribui para diminuir o volume das obras transcritas para o braille, facilitando o deslocamento e a redução de custo de produção; também aumenta a velocidade de leitura das pessoas com deficiência visual, simplificando a leitura e a escrita (Rossi, 1968).

Em 1941, na Índia, foi designado um Comitê com linguistas e especialistas em fonética para estudar a unificação do sistema braille abreviado¹⁸⁰ considerando as 11 línguas faladas no país. Essa iniciativa levou o secretário de educação do governo da Índia, Humayun Kabir, a escrever ao diretor-geral da UNESCO, Jaime Torres Bodet, sugerindo que, nesse mesmo sentido, houvesse uma ação por parte da UNESCO para a unificação mundial de abreviaturas para o braille. Destacou que a produção da literatura em braille já era por si só difícil e de alto custo, e o fato da escrita braille ser diferente em cada país seria um empecilho para a produção de publicações em larga escala. Na mesma época, havia um movimento entre países árabes de unificação do braille (Mackenzie, 1953).

“Reconhecendo que o problema de caráter internacional, e que dentro da competência da UNESCO estava prestar seus serviços para contribuir e encontrar uma solução satisfatória tanto para os governos como para os cegos do mundo inteiro [...] aceitou a UNESCO a tarefa” (Mackenzie, 1954, p. 10). Clutha Mackenzie, pessoa com deficiência visual e presidente do Conselho Mundial do Braille, foi nomeado como assessor da UNESCO para estudar a situação do braille mundial, cujo relatório foi apresentado na Quarta Reunião da Conferência Geral da UNESCO pelo diretor-geral, em 1949. Ele já havia tido experiência na reabilitação de cegos de guerra indianos e teve a oportunidade de se familiarizar com várias aplicações do braille aos idiomas indiano, malaio e chinês (WCWB, 1954). O Conselho Mundial do Braille atuou como Conselho Consultivo permanente para a UNESCO e

179. (Início da nota de rodapé). Therezinha Rossi participou da criação da FLCB (Nowill, 1996). (Fim da nota de rodapé).

180. (Início da nota de rodapé). O braille por extenso é denominado grau 1 ou integral e a forma abreviada do braille é chamada de grau 2. A abreviatura braille também é conhecida como braille estenográfico (Brasil, 2006). (Fim da nota de rodapé).

para o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, e foi criado com a finalidade de unificar as notações musicais, científicas e matemáticas; estabelecer um registro geral das publicações em braille; criar comitês regionais para o desenvolvimento de um sistema de abreviaturas aplicáveis às línguas de cada região; e aplicar o braille às línguas tribais (WCWB, 1954).

No ano seguinte (março de 1950), foi realizada em Paris a Reunião Internacional sobre um sistema unificado e simples de abreviaturas para o braille sendo convidados braillistas,¹⁸¹ linguistas, educadores de cegos e editores de livros em braille representando regiões linguísticas (portuguesa, indiana, árabe, malaias, inglesa, espanhola, cingalesa, chinesa, hebraica, francesa, vietnamita, japonesa e línguas tribais africanas). A representante da língua portuguesa foi do Brasil, Regina Pirajá, como editora de braille da Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Dos 20 delegados, 11 tinham deficiência visual. É interessante notar que esse dado revela representatividade, pois mais da metade dos delegados eram pessoas com deficiência participando da discussão, além de serem eles próprios usuários do braille (WCWB, 1954).

As recomendações elaboradas nessa reunião foram apresentadas pelo diretor-geral da UNESCO na Quinta Reunião da Conferência Geral, em Florencia, Itália. Nessa Reunião, o diretor-geral foi autorizado a convocar uma conferência regional para as regiões de língua espanhola e portuguesa. Nesse mesmo ano de 1950 (22 de novembro), foi celebrado um acordo, em Nova Iorque, entre a UNESCO e as nações que concordaram em não aplicar os direitos alfandegários sobre a importação de materiais com fins educativos, científicos e culturais para cegos (Mackenzie, 1954; UNESCO, 1951).

A convocação para conferência regional para as línguas espanhola e portuguesa se concretizou no Congresso Regional de Braille de línguas hispano-portuguesas, realizado em Montevideu/Uruguai, em 1951, para discutir a uniformização do sistema braille abreviado. Atenderam à chamada 12 especialistas vindos da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru, Porto Rico, Portugal, Espanha e Uruguai. De acordo com a publicação da UNESCO (Mackenzie, 1953), representaram o Brasil Dorina, pela Fundação para o Livro do Cego no Brasil, Hermínio de Moraes Brito Conde, diretor do Instituto Benjamin Constant (1951-1952), e como observadora Olímpia Ana

181. (Início da nota de rodapé). Braillistas é o profissional alfabetizador, transcritor ou revisor especialista em braille. (Fim da nota de rodapé).

Sant'Ana, também pela FLCB. Questionários haviam sido enviados a esses países para educadores de cegos, braillistas, editores e bibliotecários a fim de opinarem sobre a possibilidade de um acordo e de propostas para um sistema braille unificado.

No entanto, sobre os bastidores, Dorina narra em sua autobiografia um episódio, a partir do seu ponto de vista, que marca um ponto de tensão e representatividade nos eventos internacionais entre o IBC e a FLCB:

Recebi uma carta de Sir. Clutha, informando que iria ser realizado este Congresso e que seria importante que eu fosse. O Brasil ia ser convidado para uma reunião patrocinada pela UNESCO - o convite em geral vai sempre para o governo dos países membros. Aguardei e o convite não chegou. Bem perto da realização do Congresso, recebi outra carta do Sir Clutha me perguntando se o convite havia chegado em minhas mãos. Logo imaginei que, certamente, sendo o convite para o governo e eu estando numa organização particular como a Fundação, dificilmente ele viria até mim. Naquela época o Instituto Benjamin Constant era o único organismo de projeção do governo brasileiro. Fiquei sabendo que o convite chegou com a recomendação para que eu fosse, mas o convite foi para o Instituto Benjamin Constant e o diretor resolveu ir ele mesmo. Escrevi dizendo a Sir Clutha que quem iria representar o Brasil seria o diretor do Benjamin Constant. Qual não foi minha surpresa ao receber um convite, com todas as despesas pagas pela UNESCO. [...] O diretor do Instituto Benjamin Constant não conhecia o sistema braille. Quando chegou e viu que eu também era representante do Brasil, falou: "A senhora certamente vai participar. Deixo aqui o documento preparado pelos professores do Benjamin Constant. Eu não sei bem o que ele contém. Fica aí para a senhora ver o que é possível fazer". Estava lá presente para a língua portuguesa um grande filólogo cego, Albuquerque e Castro. O professor Albuquerque Castro tinha seu próprio sistema de abreviaturas e eu desconhecia o trabalho dos professores do Benjamin Constant, porque a Imprensa Braille da Fundação não havia recebido qualquer comunicação a respeito. Não tive possibilidade de discutir o documento dos professores do Benjamin Constant. Fiz um trabalho com Albuquerque e Castro pelo que eu conhecia de abreviaturas. Eu já as conhecia no inglês. Desta forma organizamos o sistema de abreviaturas o mais aproximado das abreviaturas da língua espanhola (Nowill, 1996, p. 66).

Em publicação patrocinada pela UNESCO, Clutha Mackenzie reconhece os dois centros de produção independente em braille no Brasil: o IBC e a FLCB. O relator do Congresso, Albuquerque e Castro,¹⁸² pessoa cega, de Portugal, destacou a participação de Dorina no Congresso como louvável: “O trabalho realizado pela delegada de São Paulo, Sra. Nowill, foi realmente digno de louvor” (Mackenzie, 1954, p. 69, tradução nossa).¹⁸³

Em 7 de dezembro desse mesmo ano (1951), Clutha Mackenzie visitou o IBC para conhecer a Imprensa Braille, deixando um registro no livro de ouro do IBC: “Um estabelecimento magnífico e muito maior do que eu supunha. A perfeição da impressão e encadernação depõe muito a favor de todos aqueles que trabalham nesta importante Imprensa Braille. Almejo grandes sucessos futuros!” (IBC, 2007, p. 111). Contudo, La Torre (2014) explica que durante muitos anos os livros no IBC eram produzidos artesanalmente, pelos próprios alunos, enquanto a FLCB havia inovado ao implantar uma Imprensa Braille de produção industrial. Enquanto isso, alguns dias depois, em Paris, entre os dias 10 e 12 dezembro (1951), o diretor-geral da UNESCO convocou alguns representantes de algumas regiões linguísticas, comitês e editoras de braille para assessorarem na criação de um Comitê Mundial do Braille.

Na obra patrocinada pela UNESCO, em 1954, *A escritura Braille en el mundo - Estudio de los esfuerzos realizados en favor de la uniformidad de la notación Braille* (Mackenzie, 1954), Clutha Mackenzie, autor da publicação e presidente do Conselho Mundial do Braille, traz uma retrospectiva do processo da discussão e das ações até então realizadas sobre a unificação mundial do braille abreviado. Lembra-se que ele tinha sido designado assessor da UNESCO para esse tema. A tradução, produção e publicação desse trabalho ficou sob a responsabilidade da *American Foudation for Overseas of the Blind*. Helen Keller explica no prefácio que, diante da diversidade de sistemas braille abreviados, somada à demanda dos países, esforços foram iniciados pela UNESCO no sentido de preparar um plano universal de aplicação do braille (Mackenzie, 1954). Reconhecia-se que a unificação

182. (Início da nota de rodapé). O professor José Ferreira de Albuquerque e Castro foi diretor do Centro de Produção do Livro para o Cego (1956); diretor dos Serviços Tiflológicos da Santa Casa de Misericórdia do Porto (1963); representou Portugal em várias conferências internacionais; publicou diversas obras sobre aplicação do método Braille à língua portuguesa (Vasconcelos e Sousa, 2018). (Fim da nota de rodapé).

183. (Início da nota de rodapé). Texto original: “El trabajo realizado por el delegado de São Paulo, Sra. Nowill, fué realmente digno de encomio” (Mackenzie, 1954, p. 69). (Fim da nota de rodapé).

mundial do sistema braille abreviado contribuiria para o progresso da educação, da cultura e da independência dos cegos.

Em Paris, foi realizado o International Conference on Braille Music (22 a 30 de julho de 1954). Wilma Gomes Mondin, estereotipista da Imprensa Braille da FLCB, participou como delegada oficial do Brasil. Presentes também estavam representantes do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, E. A. Baker, Eric T. Boulter e George L. Raverat; e pelo Conselho Mundial do Braille, Clutha Mackenzie (WCWB, 1954).

No Brasil, em 1957, foi realizado no IBC, por chamada do MEC, o Congresso Brasileiro Pró-Abreviatura com participação de instituições de diversos estados (IBC, 2007). As convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille, aprovados nesse congresso, foram sancionados pela Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962 (Brasil, 1962). No entanto, não houve aceitação entre os educadores de cegos e as imprensas braille do país (Brasil, 2006).

Diante de todo esse processo de padronização da unificação e das abreviaturas braille no Brasil, convém aqui contextualizar o lugar de representação de Dorina. Dorina tinha passado a compor a diretoria da Campanha Nacional de Reabilitação e Educação dos Deficitários da Visão do MEC, em 1958, dirigida pelo diretor do IBC. Em 1961, ela assumiu o cargo de diretora executiva dessa campanha, que, no ano anterior, havia sido renomeada para Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC/MEC) e tinha sido desvinculada da estrutura do IBC.¹⁸⁴

Nota-se que, anteriormente, Dorina se incomodava com a dificuldade em representar o Brasil nesses espaços de discussão e debate, por estar vinculada a uma instituição privada (FLCB) e não ao IBC, para onde eram enviados os convites oficiais para designação de delegados. Ao assumir a direção executiva da campanha do MEC, de abrangência nacional e mais ampla que a de um instituto (IBC), Dorina passou a ocupar o lugar de representação oficial pelo Brasil. Então, o eixo da discussão dos sistemas braille foi sendo deslocado do IBC para dentro da campanha. Internamente, isto é, em âmbito nacional, foi um espaço ocupado e almejado por Dorina, já em

184. (Início da nota de rodapé). A formação, a composição e as ações dessa Campanha foram desenvolvidas no capítulo 4, no subtítulo 4.2. (Fim da nota de rodapé).

nível internacional ela já era (re)conhecida, engajada e tinha circulação nesses espaços de discussão do braille desde 1951. Se antes o IBC que tinha a representatividade oficial, agora Dorina passa a representar o Brasil oficialmente pelo MEC, motivo pelo qual a CNEC/MEC começa a se sobressair nesse cenário.

No início da década de 1960, o português Albuquerque e Castro (cego), diretor do Centro de Produção do Livro para o Cego, esteve no Brasil e visitou a imprensa do IBC e a da FLCB. Na Revista portuguesa *Poliedro*, sua esposa, Pilar R. Albuquerque e Castro (ambos foram delegados de Portugal do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos), registrou o relato da visita à Imprensa Braille do IBC, que reconheceu como “uma das maiores imprensas braille da América do Sul” (Albuquerque e Castro, 1963, p. 13). Elogiou a Revista Brasileira para Cegos, registrou o acordo entre essa imprensa e o Centro de Produção do Livro para o Cego, de Portugal:

Visitamos uma das maiores imprensas braille da América do Sul, instalada naquele instituto [IBC]. [...] Fixaram-se os termos de intercâmbio a efetuar entre esta imprensa e o Centro de Produção do Livro para o Cego [Portugal]. Mas o nosso trabalho no Instituto Benjamin Constant incidiu principalmente sobre a questão da divergência entre portugueses e brasileiros. [...] Não quero deixar de assinalar - e que com satisfação o faço! - o excelente ambiente de boa vontade e aberta camaradagem que encontramos junto de todos com que contactamos e especialmente dos técnicos que constituíam a Comissão encarregada de regulamentar a lei que tornou obrigatório o uso da estenografia braille em todas as escolas para cegos no Brasil e em todas as publicações ali produzidas. [...] Por isso lamentamos não ter podido encontrar os amigos do Rio de Janeiro em Guatemala¹⁸⁵, quando há dois anos esses assuntos foram ali tratados, e não terem eles estado em Montevideu, há 11 anos, quando pela primeira vez os representantes de Portugal e do Brasil procuraram entender-se em tal matéria. O mesmo espírito de boa vontade e aberta camaradagem animou Manuel Carnahyba, delegado para a Fundação para a Livro do Cego do Brasil e da Campanha Nacional de Educação dos Cegos, que também participou nos trabalhos e por igual deu

185. (Início da nota de rodapé). Entre 16 e 22 de março de 1961, aconteceu a Conferência Interamericana para o Bem-Estar dos Cegos, organizada pela American Foundation for the Blind e pelo WCWB (No-will, 1996). (Fim da nota de rodapé).

provas não só de fundamentada competência como de grande isenção e sentido das realidades. Ao espírito lucidíssimo de Dorina de Gouvêa Nowill, que superiormente dirige aquelas duas instituições... (Albuquerque e Castro, 1963, p. 13-15).

Em 1963, foi realizado um convênio luso-brasileiro que previa a unificação dos códigos de abreviaturas usados no Brasil e em Portugal, efetivada a partir de 1966. Ainda neste ano, Dorina esteve no I Congresso Internacional de Imprensa Braille de Língua Espanhola, em Buenos Aires (Argentina). Já sob o patrocínio da CNEC/MEC, em 1969, foram realizados dois eventos marcantes sobre o sistema braille no contexto da América Latina: a Reunião de Diretores de Imprensa Braille da América Latina e, em nível nacional, o I Seminário sobre o uso do Sistema Braille.

Quadro 9 - Lista dos representantes de cada país na Reunião de Diretores de Imprensa Braille da América Latina. São Paulo/SP, 1969

País	Representante	Vínculo/exercício profissional
Argentina	Davi Lopez	Diretor da Editora Nacional Braille de Argentina
	Raul Lopez	Secretário Administrativo da Asociación Cooperadora de la Editora Nacional Braille
Brasil	Regina Pirajá da Silva	Superintendente da Imprensa Braille da FLCB
	Teresinha Fleury de Oliveira Rossi	Assistente da Superintendencia da Imprensa Braille da FLCB
	Walter Boschiglia	Chefe da Imprensa Braille do Instituto Benjamin Constant do MEC
Chile	Mário Labbé	Diretor da Imprensa Braille de la Escuela de Ciegos de Chile
Colômbia	Hernando Pradilla Cobos	Diretor do Instituto Nacional para Ciegos da Colômbia
México	Eric List	Diretor do Comité Internacional Pró-Ciegos de México
Uruguai	Joaquín Silveira Márquez	Diretor da Imprensa Braille de la Unión Nacional de Ciegos del Uruguay
	Lila Yanez de Silveira	Superintendente da Imprensa Braille de la Unión Nacional de Ciegos del Uruguay

Fonte: Elaboração própria com referência em CNEC (1969).

A Reunião de Diretores de Imprensa Braille da América Latina foi realizada por meio de um convênio entre a CNEC/MEC e a FLCB, entre 5 e 9 de maio de 1969, sob a organização de Dorina (presidente da FLCB e diretora executiva da CNEC/MEC); Rolando Venegas (Supervisor Regional de Publicaciones de la Oficina Regional para America del Sur de la American Foudantion for the Blind); Jurema Lucy Venturini (Assessora da CNEC/MEC); Ana Amélia da Silva (Assistente da CNEC/MEC e assessora de educação da FLCB). Os objetivos da reunião envolviam questões sobre a utilização do livro braille por estudantes com deficiência visual no Brasil; produção, distribuição e programa de incentivo para publicações em braille na América Latina; complementação de resoluções da Conferência de 1966, realizada em Buenos Aires, e estudos sobre uma coordenação central de programação de impressão braille na América Latina (CNEC, 1969).

O quadro 9 apresenta os países da América Latina que manifestaram interesse nas questões que envolvem o sistema braille e seus respectivos representantes e funções, o que delineia uma rede de apoio na América Latina sobre o tema. Como convidado especial participou Alex H. Townsend, coordenador de operações regionais da American Foundation for the Blind.

É importante perceber, na análise do quadro 9, que os cargos de direção das Imprensas Braille oficiais dos países são todos ocupados por homens, e às mulheres foram dedicados os cargos auxiliares dos diretores, com exceção da FLCB e da sua Imprensa Braille, majoritariamente coordenada por mulheres. Importa destacar o lugar ocupado por Dorina, enquanto mulher, cega, brasileira, na coordenação de um espaço predominantemente masculino, à frente das articulações sobre o sistema braille na América Latina, e Regina Pirajá, uma mulher à frente da Imprensa da FLCB. Denota-se também a liderança do Brasil.

Já o I Seminário sobre o uso do Sistema Braille visou discutir a revisão do Código de Abreviaturas, nos termos do Acordo Luso-brasileiro de 1963. Temas específicos foram abordados: os códigos de braille matemático e musicográfico (para partituras); o código de taquigrafia braille; a abreviatura em diferentes graus de ensino. O evento aconteceu no Grupo de Trabalho Técnico da CNEC/MEC, em São Paulo, isto é, no mesmo endereço da Fundação para o Livro do Cego no Brasil. O evento envolveu professores de educação de cegos e técnicos de variadas regiões do Brasil, conforme deta-

lha quadro 10. Chama a atenção que parte dos participantes foram alunos de Dorina na matéria de Braille matriculados no Curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos: Verônica dos Santos Lamosa (1956 - aluna regular); Maria Gisselda Pelissari (1965 – bolsista); Maria do Socorro Sardinha de Oliveira (1963 – bolsista); Brasília Starrepravo (1965 – bolsista); Maria Lucilia Pedro Silva (1961 – aluna regular) e Teresinha Fleury de Oliveira Rossi (1945 – aluna da primeira turma junto com Dorina Nowill).¹⁸⁶

Quadro 10 - Participantes por estado do I Seminário sobre o uso do Sistema Braille. São Paulo/SP, 1969 (continua)

Estado (Unidades Federativas)	Participante	Vínculo/exercício profissional
Bahia	Silvia Duarte	Responsável pelo Setor de Educação de Deficientes da Visão da Seção de Educação de Excepcionais da Secretaria da Educação e Cultura da Bahia
Brasília	Verônica dos Santos Lamosa	Responsável pelo Setor de Educação de Deficientes Visuais da Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal
Ceará	Rivalda Sales de Sales	Instituto de Cegos do Ceará
Espírito Santo	Maria Gisselda Pelissari	Responsável pelo Setor de Educação de Deficientes Visuais da Secretaria da Educação e Cultura do Espírito Santo
Guanabara	Victorino Serra de Moraes	Professor do Instituto Benjamin Constant
	Carolina Gilda Manarino da Rocha	Orientadora da subseção da educação de deficientes visuais da Divisão de Educação Primária – Secretaria de Educação e Cultura da Guanabara
Minas Gerais	Luiz Geraldo de Mattos	Professor do Instituto São Rafael de Belo Horizonte
	Maria Aparecida Garcia	Professora do Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba

186. (Início da nota de rodapé). A listagem com a relação de todos alunos regulares e bolsistas matriculados no Curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo/SP, entre 1955 e 1966, pode ser conferida em Marques (2021), bem como os professores que lecionaram nesse período. (Fim da nota de rodapé).

Quadro 10 - Participantes por estado do I Seminário sobre o uso do Sistema Braille. São Paulo/SP, 1969 (conclusão)

Estado (Unidades Federativas)	Participante	Vínculo/exercício profissional
Pará	Maria do Socorro Sardinha de Oliveira	Professora do Instituto José Alvares de Azevedo da Secretaria da Educação e Cultura do Pará
Paraná	Brasílio Starepravo	Responsável pelo setor de Educação de Deficientes Visuais da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná
Paraíba	Rachel de Fátima Maribondo de Trindade	Professora do Instituto de Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha
Pernambuco	Maria Eva Augusta	Professora do Setor de Educação de Deficientes Visuais da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura do Pernambuco
	Maria Eunice Albuquerque	Professora do Setor de Educação de Deficientes Visuais da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura do Pernambuco
Rio Grande do Sul	Maria Francisca Hervê Machado	Professora da Divisão de Educação de Excepcionais da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul
	Irmã Carmen Vignoli	Professora do Instituto Santa Luzia de Porto Alegre
São Paulo	Vani Mazzini	Professora do Instituto Padre Chico
	Maria Lucilia Pedro Silva	Orientadora da área de Educação de Deficientes Visuais do Serviço de Educação Especial da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo
	Teresinha Fleury de Oliveira Rossi	Assessora da Imprensa Braille da Fundação para o Livro do Cego no Brasil
	Manoel da Costa Carnayba	Consultor Braille da Imprensa Braille da Fundação para o Livro do Cego no Brasil
	Zoilo Lara Toledo	Secção de Musicografia Braille da Imprensa Braille da Fundação para o Livro do Cego no Brasil

Fonte: Elaboração própria com referência em CNEC (1969).

Como resultado desse seminário, foi encaminhada a Recomendação nº 16, que solicitava ao MEC “providências para que o processo relativo ao ante-projeto da criação de uma *Comissão Nacional Permanente de Braille* no Ministério da Educação e Cultura, tenha sua tramitação apressada” (CNEC, 1969, p. 49). Ainda, solicitava que essa comissão fosse composta por professores especializados em educação de deficientes visuais em exercício, técnicos e representantes de Imprensa Braille.

Em 1972, também sob a organização da CNEC/MEC, ocorreu o I Seminário Ibero-Americano de Comunicação e Mobilidade, quando foram propostas medidas para o cumprimento do acordo com a ortografia da língua portuguesa no Brasil (Brasil, 2006). Subsequentes reuniões e encontros foram sendo realizados entre técnicos do IBC e da FLCB para tratar desse tema.¹⁸⁷

Entre 1974 e 1976, o Comitê de Assuntos Culturais do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos estabeleceu acordo com a UNESCO abrindo o caminho para o Projeto de Protocolo do Acordo de Florença, que visava à isenção de impostos para a importação de equipamentos e todos os tipos de materiais para uso do cego e do deficiente visual. O Projeto de Protocolo foi aprovado durante a 34ª Conferência Geral da UNESCO em Nairobi, Quênia, em novembro de 1976. Esse Comitê vinha trabalhando pela unificação da matemática em braille, da notação musical (código musical em braille para partituras), do braille linguístico, serviços de biblioteca e questões sobre direitos autorais. O trabalho desse Comitê resultou na entrada do Conselho Mundial como membro observador permanente do Comitê Intergovernamental de Direitos Autorais – Conselho Intergovernamental (*Intergovernmental Council - IGC*) da UNESCO, posteriormente, como membro observador permanente, durante a Décima Série de Encontros do *World Intellectual Property Organizations* (WIPO) (1979).

É importante destacar que, mais que uma discussão técnica de um sistema braille, essa discussão envolvia diretamente a ampliação do acesso das pessoas com deficiência visual à cultura, à leitura, à informação e à escolarização em diversos níveis.

187. (Início da nota de rodapé). Para um detalhamento sobre esse processo de unificação e abreviação braille no Brasil, inclusive em período posterior ao recorte temporal desta pesquisa, cf. a publicação da então Secretaria de Educação Especial do MEC: Brasil (2006). (Fim da nota de rodapé).

5.1.2 Produção, transcrição e tradução para o braille de livros e revistas

Entre os recursos para promover a circulação do conhecimento para os cegos e sobre os cegos estavam a transcrição para o braille e tradução de periódicos e livros. A produção em braille poderia ser realizada manualmente em cópias únicas, com a reglete e punção ou com máquinas de escrever. Copistas voluntários ou pagos fizeram uma importante contribuição para a formação de bibliotecas em braille, a exemplo da Fundação para o Livro do Cego o Brasil, que iniciou sua biblioteca com materiais produzidos por copistas voluntárias da Cruz Vermelha. Para maior número de cópias, poderia ser realizada em máquinas especiais pela imprensa, por meio de prensas braille, e de forma automatizada, por computadores eletrônicos.

Dorina explica que começou a se dedicar a esse tipo de trabalho de produção de livros em braille de forma artesanal, antes mesmo de ingressar no Curso Normal da Caetano de Campos:

Antes mesmo de entrar para a Escola Caetano de Campos, eu fiquei conhecida justamente porque estava começando a fazer um trabalho para ter uma imprensa em São Paulo para produzir livros. Eu ensinava Braille para as pessoas videntes e elas faziam, com a reglete na mão, a transcrição de livros para o Braille. Isso eu comecei, em parte, antes de entrar para a Escola Caetano de Campos (Nowill, 2010, p. 186).

Dorina também chegou a solicitar ao embaixador José Carlos de Macedo Soares que a Companhia Paulista de Estrada de Ferro fabricasse regletes do modelo francês, o que foi atendido ainda durante a II Guerra Mundial, já que era um período difícil de adquirir equipamentos do exterior do país. As regletes com prancheta foram produzidas na Oficina Protegida de Trabalho para Cegos, da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, considerada a primeira iniciativa de produção industrial de regletes no país. Esse modelo foi utilizado entre as décadas de 1940 e 1950.

Vislumbrando a ampliação da impressão de materiais acessíveis para os cegos, a primeira Imprensa Braille do Brasil foi inaugurada pelo IBC (Rio

de Janeiro/RJ) no ano seguinte (1943)¹⁸⁸ com o objetivo de transcrever livros em Braille para o uso dos alunos da Instituição. Em 1949, por meio da Portaria Ministerial nº 504, de 17 de setembro, foi garantida a distribuição gratuita para pessoas cegas do Brasil (Lemos, 1981). A Imprensa Braille do IBC, também por iniciativa de José Espínola Veiga, passou a produzir, em 1949, a Revista Pontinhos, uma revista também gratuita de distribuição exclusiva para crianças cegas.

É significativo o engajamento de Dorina com a produção de bens culturais, enquanto mulher cega, na divulgação do conhecimento e de valores, ligado a uma dimensão pedagógica e política para um público abrangente, marcado principalmente pela inauguração de uma Imprensa Braille na FL-CB (1950) em São Paulo/SP, embora já estimulasse e promovesse a produção de cópias de forma artesanal, feitas à mão, por voluntários. A Imprensa Braille completa — maquinários e papel específico — foi doada pela *American Foundation for Overseas Blind*, em conjunto com a *Kellogg Foundation* (1948) (Nowill, 1996).

Por indicação de Robert B. Irwin, no mesmo período em que foi para a viagem pedagógica nos EUA (1946-1947), Dorina esteve na *Kellogg Foundation*, em Battle Creek – Michigan, para pleitear em uma entrevista a doação de uma Imprensa Braille, tendo em vista que essa instituição já havia realizado esse tipo de doação. Recordar-se que Dorina tinha levado para os EUA uma procuração como representante da recém-criada FL-CB (1946), já com a intenção de estabelecer parcerias. Porém, segundo Dorina, a instituição estava resistente em oferecer uma Imprensa Braille para outro país da América Latina devido a uma experiência insatisfatória ocorrida no Peru, que teria recebido o equipamento e não teria utilizado. Por esse motivo, a *Kellogg Foundation* sugeriu, ao invés da instalação de Imprensa Braille, a utilização dos livros gravados, também chamados de “livros falados” (Nowill, 1996).

Dorina conheceu o livro falado nessa viagem aos EUA e reconheceu a utilidade e importância dessa tecnologia assistiva para as pessoas com

188. (Início da nota de rodapé). Em 14 de agosto de 1857, iniciaram-se os primeiros trabalhos nas oficinas de tipografia e encadernação do IBC. “As páginas eram compostas, letra a letra, por encaixe de cada tipo em uma matriz que, prensada sobre papel espesso, produzia uma página impressa de cada vez”. Atividade lenta executada principalmente por pessoas cegas (IBC, 2007, p. 65). (Fim da nota de rodapé).

deficiência visual. Quando chegou dos EUA, recebeu por empréstimo o aparelho toca-discos de uma biblioteca local e recebia da biblioteca do Congresso Nacional (Capitólio, Washington, D.C) os discos de livros falados que escolhia, fossem literaturas ou revistas (Nowill, 1996).

No entanto, Dorina explicou na entrevista com a equipe da *Kellogg Foundation* que, no Brasil, naquele contexto de final de década de 1940, sobretudo no interior, muitas residências não possuíam energia elétrica para utilizarem o equipamento do livro falado. Nos seus próprios termos, ela enfatiza: “Era preciso pensar na grande maioria de pessoas cegas e não apenas naquelas que moravam nas grandes cidades. Por outro lado, muitas pessoas como eu mesma, tinham necessidade do livro em braille para estudar” (Nowill, 1996, p. 44). Nota-se, por exemplo, que a rede de televisão aberta só é inaugurada no Brasil em 1950 com a TV Tupi pelo jornalista Assis Chateaubriand,¹⁸⁹ vinculada ao Diários Associados. É importante refletir que, por um lado, havia desenvolvimentos globais em termos tecnológicos, por outro, a implantação de políticas sociais não ia na mesma velocidade.

189. (Início da nota de rodapé). Segundo Dorina (Nowill, 1996), seu pai tinha um grupo de amigos, comerciantes de grandes lojas atacadistas, que se encontravam no bar Duchon na rua São Bento para jogar bido, e que muitas vezes o jornalista Assis Chateaubriand participava. Chateaubriand era proprietário de uma rede jornalística que ficou conhecida como *Diários Associados* composta por diversos meios de comunicação de vários estados brasileiros. Parte das fontes utilizadas nesta pesquisa com matérias sobre Dorina Nowill, a FLCB e a educação de cegos, foram encontradas nesses jornais. (Fim da nota de rodapé).

Figura 13 - Modelo de toca-discos (Talking Book) disponibilizado pela Biblioteca do Congresso, semelhante ao utilizado por Dorina (*Sandwich-Bowen Talking Book machine – series 30,000*), 1947



Fonte: Disponível em: <https://www.afb.org/about-afb/history/online-museums/afb-talking-book-exhibit/recording-technology-moves/commercial>. Acesso em: 28 set. 2023.

Diante dessas circunstâncias, e uma vez expostas as necessidades do Brasil, a *Kellogg Foundation* concedeu a verba para a compra da Imprensa Braille sob a condição de que o governo brasileiro garantisse a sua manutenção. A FLCB já iniciava suas atividades sob influência e parcerias estadunidenses. O livro falado só foi chegar ao Brasil em 1972, por meio da FLCB. Enquanto Dorina e Neith Moura estavam estudando no *Teachers College*, Regina Pirajá passou alguns meses em Louisville – Kentucky (EUA) “para treinamento para tomar conta da Imprensa Braille” (Nowill, 1996, p. 40).

Porém, com a aquisição da Imprensa Braille, surgiram dois novos desafios: o custo com impostos e taxa aduaneira para importar a Imprensa Braille enviada dos EUA por navio e o local para abrigar o equipamento. Recorrendo a apoio de políticos foi concedida a isenção pela Lei nº 1.005, de

24 de dezembro de 1949 (Brasil, 1949b), decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da república, à época, Eurico Gaspar Dutra:

É concedida à Fundação para o Livro do Cego no Brasil, com sede na capital do Estado de São Paulo, isenção de direitos de importação e taxas aduaneiras, inclusive a previdência social, para o material e equipamentos destinados à instalação e ao funcionamento de uma Imprensa Braille, vindo dos Estados Unidos da América do Norte e chegados em Santos pelos vapores “Lóide Canadá” e “Del Alba” (Brasil, 1949b, art. 1.º).

Entre a tramitação burocrática e a luta pela isenção dos impostos e taxas, a Imprensa Braille chegou em São Paulo um ano depois (1950). Quanto ao local que abrigaria a Imprensa Braille, Dorina conseguiu uma entrevista com o Interventor do estado de São Paulo, Adhemar de Barros, para tratar da questão, que lhe ofereceu uma sala “ao lado de um depósito de lixo da Prefeitura na rua Prates, n.º 1021” (Nowill, 1996, p. 50), uma região periférica e marginalizada da cidade, próximo à região da Luz e do Canindé.¹⁹⁰ E, assim, era recebido o equipamento de produção industrial de livros em braille no Brasil, na sua primeira sede.

Em 1951, estreou a primeira edição da Bienal de São Paulo, uma realização do Museu de Arte Moderna (MAM-SP), em um pavilhão provisório localizado na Esplanada do Trianon, próximo à Avenida Paulista. O evento, de repercussão internacional, recebeu 1854 obras de 729 de artistas, a exemplo dos brasileiros Cândido Portinari e Di Cavalcanti, e dos estrangeiros Pablo Picasso (espanhol) e René Magritte (belga).¹⁹¹

O evento foi noticiado largamente na imprensa nacional. Uma publicação do jornal *Diário Carioca* (11 nov. 1951) expressou a grandiosidade do evento:

190. (Início da nota de rodapé). A região foi descrita como favela do Canindé na experiência da intelectual negra Carolina de Jesus, escritora, compositora e poetisa, época em que morava no local e sobrevivia como catadora de papel. Registrava o cotidiano do Canindé em cadernos encontrados no material que catava, registros estes que originou seu livro mais famoso *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* (Jesus, 2014), publicado em 1960, que ganhou grande notoriedade, sendo publicado em 14 línguas. (Fim da nota de rodapé).

191. (Início da nota de rodapé). Acerca da I Bienal de São Paulo, cf. o link: <http://www.bienal.org.br/texto/83>. (Fim da nota de rodapé).

[...] tendo em vista o atraso da nossa cultura, [...] é positivamente uma loucura, um prodígio organizar em poucos meses um conjunto cultural desta importância e envergadura – conto de fadas transposto para a realidade palpável e concreta, à avenida Paulista n.º 1540 (Diário Carioca, 1951, p. 2).

Enquanto isso, sem os holofotes do andar de cima, vinha funcionando na parte de baixo do Trianon a Imprensa Braille da FLCB. Segundo Dorina,

Toda a área onde funcionava a imprensa braille havia sido atingida pela construção feita no Trianon para abrigar a Primeira Bienal de São Paulo em 1951. Regina não permitiu que me contassem na [licença] maternidade. Para construir no Trianon um prédio provisório para a Bienal de São Paulo, os engenheiros da Prefeitura, que visitaram a imprensa que ficava embaixo do Trianon, acharam que as colunas fictícias na imprensa eram colunas de sustentação. [...] Graças a Deus que as máquinas não ficaram muito danificadas, mas foi uma verdadeira destruição (Nowill, 1996, p. 64-65).

Após a entrega de um ofício ao prefeito de São Paulo com o registro do acidente, posteriormente à ida dele ao local do ocorrido, e diante das ameaças da FLCB de publicização do fato à imprensa, às vésperas da inauguração da Bienal, o prefeito disponibilizou uma verba para a FLCB e realizou um levantamento dos patrimônios da prefeitura e selecionou alguns terrenos. O secretário de educação posteriormente foi autor do comodato de cessão do prédio que se tornou-se a sede permanente até os dias atuais da Imprensa Braille e da FLCB, na Rua Diogo Faria.¹⁹² O evento de inauguração da pedra fundamental, em 25 de janeiro de 1952, contou com a presença de autoridades — Governador do Estado, o prefeito de São Paulo, o Secretário de Educação e Cultura da Prefeitura, o Presidente da União Brasil-Estados Unidos.

Naquele contexto, havia disputa pela conquista de uma hegemonia entre Rio de Janeiro, a então capital do país, e São Paulo, motivados por um contexto de modernização do país, em várias áreas, como econômica e cultural. A socióloga Rita Alves Oliveira explica que

192. (Início da nota de rodapé). Sobre o motivo da escolha desse local, rever subtítulo 2.3, do capítulo 2. (Fim da nota de rodapé).

Na primeira, a capital da República, as iniciativas vinham basicamente do Estado; já na segunda, principal sede do surto de crescimento industrial e demográfico, as coisas começavam a se fazer por intermédio de particulares (Pedrosa, 1995:239), representantes de uma nova prática cultural que emergia com as transformações pelas quais a cidade passava. Naquele momento, realizar uma bienal significava colocar a cidade de São Paulo no patamar das práticas sociais vividas pelas nações modernas (Oliveira, 2001, p. 19).

A disputa por modernidade entre São Paulo e Rio de Janeiro perpassa por outros espaços, inclusive no campo educacional, ainda que por motivações que ora se aproximavam e ora se distanciavam. Nesse sentido, retoma-se aqui a fala de Dorina Nowill em uma comparação entre São Paulo (FLCB) e Rio de Janeiro (Instituto Benjamin Constant): “Meu desejo era que o Instituto Benjamin Constant, a primeira escola para cegos da América Latina, se adaptasse aos tempos modernos” (Nowill, 1996, p. 88).

A FLCB editava e distribuía gratuitamente para os cegos livros didáticos e de literatura para o Brasil e outros países de língua portuguesa (Revista da Semana, 1949; Nowill, 1996). Para que se tenha uma perspectiva da produção inicial da FLCB, entre janeiro de 1951 e julho de 1952, foram doadas 911 obras, sendo 1747 volumes. Uma das produções de destaque transcrita em braille pela FLCB foi a obra de Joaquim Lima de Moraes, *Sorobã - aparelho de cálculo para cegos*, publicada em tinta em 1951. Todas as escolas brasileiras para cegos receberam uma versão tanto em tinta quanto em braille. Inspirado no sorobã ou ábaco japonês, Joaquim Lima de Moraes idealizou os sorobãs adaptados para cegos, recurso adotado no ensino de cálculo para pessoas deficientes visuais no Brasil e experimentado em outros países (Moraes, 1966).

Já para a Revista Relêvo, foram produzidos 3025 exemplares, acompanhados de mapas, calendário, um suplemento que condensa um livro de maior interesse. Essas revistas foram distribuídas gratuitamente a 55 instituições brasileiras e organizações de cegos da Itália, Espanha, Inglaterra, Portugal, Bolívia, Chile, Peru, Argentina, Uruguai, Colômbia, México e Estados Unidos (Câmara dos Deputados, 1952). Devido à alta demanda de pedidos, mesmo com a inauguração da Imprensa Braille da FLCB, foram mantidos por um tempo as atividades de copistas voluntários para transcreverem para o braille livros que ainda não haviam sido editados (CNEC, 1967).

É importante ter em mente que um braillista experiente transcreve 5 páginas braille por hora, ou seja, de acordo com Rossi (1968), para um livro de 100 páginas por volume, com 5 volumes, a transcrição será concluída em 100 horas de trabalho, somado a isso, o tempo para revisão e correção de erros. Livros didáticos, cuja solicitação não fosse planejada e realizada com antecedência de 1 ano, tornava improvável uma produção imediata.

Junto com essa necessidade, mantinha-se o desprovimento de tecnologias assistivas, como máquinas de imprimir, regletes e papéis específicos para impressão braille, para dar prosseguimentos à produção dos livros braille, além de serem importantes recursos para a escrita das pessoas com deficiência visual, naquele contexto, de difícil acesso por serem equipamentos não produzidos no Brasil. Outros materiais também eram produzidos fora do país como jogos e relógios braille. Algumas instituições estrangeiras que produziam esses materiais e recursos também vendiam como a *American Print House for the Blind* (APH),¹⁹³ por preço de custo, sob a condição de isenção de imposto e taxas de entrada no país de destino; ou doavam.

Nesse contexto, Dorina, já como presidente da FLCB, buscou apoio para que novamente a Fundação conseguisse importar materiais para a produção braille com isenção de impostos e taxas aduaneiras. Ela explica que, no Rio de Janeiro, Adelaide conseguiu o apoio do Ministro das Relações Exteriores da época, Horácio Laffer, a quem, posteriormente, Dorina conseguiu uma verba para custear as taxas de adesão do Brasil ao Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (Nowill, 1996).

O deputado federal Iris Meinberg apresentou um Projeto de Lei nº 2.113/1952 (Câmara dos Deputados, 1952) sobre a isenção de impostos e taxas de importação de materiais para a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB). O processo tramitou na Câmara dos Deputados com aprovação nas Comissões de Constituição e Justiça; na de Educação e Cultura; na de Economia e na de Finanças com decisão uniforme pela concessão de isenção dos direitos de importação, com exceção da taxa de previdência social.

193. (Início da nota de rodapé). A *American Printing House for the Blind*, foi fundada em 1858 como organização sem fins lucrativos, em Kentucky (EUA), para oferecer produtos e serviços acessíveis para pessoas cegas e com baixa visão, com fins educacionais, laborais e de vida independente. Sobre a instituição cf. o link: <https://www.aph.org/about/>. (Fim da nota de rodapé).

A análise dos documentos que compõem o Processo do Projeto de Lei (Câmara dos Deputados, 1952) desperta a atenção para o parecer da Comissão de Educação e Cultura, cujo presidente era o deputado federal Eurico Salles e o relator o deputado federal André Vidal de Araújo.¹⁹⁴ André Araújo demonstra um maior interesse e conhecimento sobre a causa, o que se justifica por seu próprio relato:

Os que conhecem a situação do cego no mundo, especialmente no Brasil, não podem deixar de reconhecer a extensão humana do Projeto n.º 2113, de 1952 [...]. Conhecendo o problema dos cegos no Brasil pois sou diretor de uma escola para não videntes no Amazonas e autor de Projeto criando um imposto sobre saca de café exportada com o fim de combater o tracoma e dar assistência aos cegos residentes no país – posso asseverar a douta Comissão de educação desta Câmara de Deputados que a Fundação para o Livro do Cego no Brasil vem prestando magníficos serviços em nossa pátria, pois até no Amazonas, tem chegado suas publicações, seus livros para nossas crianças cegas internadas no Instituto Montessoriano Álvaro Maia, obra que criei para educação de crianças excepcionais. [...] Lutei certa vez para importar da América do Norte material para cegos e surdo-mudos, no Amazonas, e afirmo [...] que o projeto do deputado Iris Meinberg vem em face de uma solução humana de um aspecto da vida social desses marginados (sic) da comunidade brasileira, que clamam por justa compreensão cristã. Não desejo analisar o problema sob os aspectos estatísticos, médico-higiênico. Encaro o tema dentro do aspecto pedagógico, humano, de recuperação social, de pedagogia curativa, - que representa para o mundo interior desses irmãos que habitam o universo obscuro - a divulgação farta pelo processo Braille de obras, revistas, jornais, materiais de ensino para não videntes (Câmara dos Deputados, 1952, p. 5-6).

Para além de uma avaliação de um Projeto de Lei, enquanto parlamentar, o parecer do deputado federal André Vidal de Araújo deixou evidente

194. (Início da nota de rodapé). André Vidal de Araújo fundou o Instituto Montessoriano Álvaro Maia, publicou a obra *Pedagogia corretiva*; foi professor e reitor da Universidade Federal do Amazonas; secretário de Educação e Cultura do governo de Artur César Ferreira Reis (1964-1967) e presidente do Conselho Estadual de Educação no Amazonas. Para a biografia completa, cf.: <https://www.camara.leg.br/deputados/130399/biografia>. (Fim da nota de rodapé).

o seu interesse de caráter pessoal na aprovação da proposta, tendo em vista ter sua vinculação com uma instituição no estado do Amazonas — Instituto Montessoriano Álvaro Maia — o qual fundou e já havia sido beneficiada com publicações em braille produzidas pela FLCB. Além disso, o próprio parlamentar afirma que já havia tido dificuldade com a importação dos EUA de materiais especializados para pessoas cegas.

Certamente, o seu parecer caloroso e que expõe uma experiência própria contribuiu para a aprovação do Projeto de Lei. Vale lembrar que André Vidal de Araújo, posteriormente, enquanto presidente do Instituto Montessoriano de Manaus, foi um dos delegados do Brasil na Assembleia e no Congresso do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos de 1959 e 1964, ao lado de Dorina Nowill; Orlando Chaves (cego), do Instituto Paranaense de Cegos Curitiba, Paraná; e Clever Novais (cego),¹⁹⁵ Diretor Técnico do Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba, Minas Gerais, conforme disposto no capítulo 3.

Um dos fundamentos do Projeto de Lei era o de que a ONU já havia recomendado aos países que isentassem de tributação a entrada de materiais importados de uso exclusivo das pessoas cegas com o objetivo de ampliar o desenvolvimento da cultura desse público, apelo que os EUA mais quatro países já haviam atendido. Como resultado desse Projeto de Lei, foi promulgada pelo Senado Federal pela Lei nº 2.094, de 16 de novembro 1953 (Brasil, 1953c), concedendo isenção de direitos de importação para materiais importados pela Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Posteriormente, já pela Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficitário Visual do MEC, época que Dorina integrava a diretoria executiva, foram importadas da Dinamarca 100 máquinas de datilografia braille (Correio da Manhã (RJ), 1960; Cardoso, 2018; Cardoso; Martínez, 2019b).

A produção da FLCB consistia em impressão de livros e revistas em tinta e em braille; impressão de livros em tipo aumentado para os amblíopes (pessoas com visão subnormal, hoje chamada baixa visão), impressão em tinta e em braille de Códigos Internacionais de matemática e música. Esses materiais eram doados a bibliotecas de todo país. A própria FLCB

195. (Início da nota de rodapé). Clever Novais foi aluno do Instituto para Cegos São Rafael, em Belo Horizonte, Minas Gerais, fundador e diretor do Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba, Minas Gerais (Leão Júnior; Gatti, 2016). (Fim da nota de rodapé).

mantinha uma biblioteca tiflológica¹⁹⁶ e uma biblioteca circulante. A FL-CB também contribuía para circular as discussões pautadas no WCWB, por meio de publicações e cursos.

Certamente, as revistas também constituíam uma das estratégias de difusão e de circulação do conhecimento. A Revista Brasileira para os Cegos, inaugurada em 1942, foi a primeira revista de iniciativa pública dedicada a esse público, por motivação de José Espínola Veiga e edição do Instituto Benjamin Constant. Em braille e distribuição gratuita, tinha por foco a cultura, a informação e o entretenimento (IBC, 2007).

Já na FLCB, foram produzidas a Revista *Relêvo* (grafia original), criada em 1950, com o objetivo de transcrever para o braille artigos publicados em revistas e jornais de todo país e outras colaborações; além da Revista *Relevinho*, destinada às crianças cegas, orientada pela Editora Melhoramentos com a colaboração do escritor Francisco Marins. Registra-se que a Editora Melhoramentos tinha uma tradição de publicar coleções pedagógicas de brasileiros e traduções. Por exemplo, Lourenço Filho traduziu obras de Claparède e Durkheim; Anísio Teixeira traduziu textos de Dewey e Noemi Silveira traduziu escritos de Ferrière e Kilpatrick (Vidal; Rabelo, 2019, p. 215-216). A FLCB também produzia a revista profissional *Lente*, distribuída gratuitamente para professores, oftalmologistas e outros profissionais, inaugurada em 1957, que chegou à tiragem de 1.000 exemplares. Impressa à tinta, a maioria dos artigos publicados eram traduções da revista estadunidense *The New Outlook for the Blind*,¹⁹⁷ da *American Foundation for the Blind*, e à Dorina cabia redigir os artigos de abertura (Nowill, 1957).

Junto com Teresinha, e a convite do governo americano, Dorina esteve nos EUA em 1957, no seminário de serviço de educação dos Estados Unidos, que abrangia visitas a “departamentos de educação estaduais, ao Serviço de Biblioteca para Deficientes Físicos e Cegos da Biblioteca do Congresso em Washington D.C., escolas especiais e a imprensa braille dos EUA em Louisville, Kentucky” (Nowill, 1996, p. 87).

196. (Início da nota de rodapé). Tiflológico significa o que está relacionado à educação dos cegos. (Fim da nota de rodapé).

197. (Início da nota de rodapé). Sobre essa revista, cf. nota de rodapé nº 37. (Fim da nota de rodapé).

Em 1966, Dorina participou do Congresso Internacional de Imprensa Braille, em Buenos Aires, Argentina e, posteriormente, em outubro de 1969, Dorina Nowill apresentou um trabalho na V Assembleia do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, em Nova Delhi, Índia, com o tema: *O Sistema Braille – Produção, distribuição e uso na América Latina*, publicado nos Anais do evento, contexto em que ocupava o cargo de vice-presidente desse Conselho. Nesse trabalho, ela ressaltou a importância do braille em um mundo em que a representação gráfica ocupava um lugar de destaque na comunicação de conceitos e ideias (Nowill, 1969).

Além do braille, os cegos poderiam ter como alternativa leitores (pessoas para lerem em voz alta) e uma tecnologia recente na época, os livros falados. Ainda assim, ressalta que esses recursos eram limitados para manter os cegos atualizados, como no caso dos jornais de notícias, cuja lentidão do processo de transcrição os tornaria desatualizados e desinteressantes (Nowill, 1969). Os livros falados, inicialmente, foram gravados em fitas cassetes e disponibilizados para empréstimo.¹⁹⁸ Enquanto no exterior, a exemplo do EUA, os livros falados já eram produzidos e disponibilizados em disco aos “deficientes visuais” desde o final da década de 1940, no Brasil, os livros falados foram inaugurados na Fundação para o Livro do Cego somente em 1972. Dorina, devido a um contratempo no retorno de uma viagem, não chegou a tempo para a inauguração. Contudo, há o registro da presença de duas autoridades públicas: o prefeito de São Paulo, Paulo Maluf, e o ministro da educação e cultura, Jarbas Passarinho. Nesse período, o ministro da educação era chefe imediato de Dorina, já que ela dirigia a Campanha Nacional de Educação dos Cegos (1960-1973). Nas palavras de Dorina:

Trabalhei 25 anos para conseguir para o Brasil o Livro Falado. A inauguração que eu desejava tanto ia se realizar, e eu não assistiria. Mas, afinal de contas, o mais importante era a inauguração feita por um ministro e com a presença do Prefeito Paulo Maluf, que foi quem

198. (Início da nota de rodapé). Posteriormente, na década de 1980, houve dois investimentos para otimizar a produção na FLCB: a inauguração da Imprensa Braille Eletrônica (1980) e a inauguração de um sistema computadorizado de impressão braille (1984), noticiado na ocasião como inédito no Brasil, com capacidade de diminuir a impressão de um livro braille de 60 para 45 dias (Jornal do Brasil, 1984a, p. 6). Em 2002, os livros falados passaram a ser gravados em CD e, em 2008, foi lançado o Livro Digital Acessível Daisy, formato internacional de acessibilidade de leitura. (Fim da nota de rodapé).

atendeu ao meu pedido e deu a verba suficiente para instalar o Livro Falado na Fundação. Falo dessas autoridades sem nenhum interesse, apenas mostrando o fato de que através delas conseguimos muitas coisas (Nowill, 1996, p. 134).

Na Conferência do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, na Índia, em 1969, Dorina apresentou o trabalho *O sistema braille: sua produção, distribuição e uso* (Nowill, 1969), quando destacou o crescimento dos cursos por correspondência e a necessidade de materiais didáticos acessíveis. A FLCB chegou a sediar, inicialmente, a filial no Brasil da *Hadley Correspondence School for the Blind*, uma instituição estadunidense que oferecia cursos por correspondência. No início da cegueira, a própria Dorina havia realizado um curso por correspondência por meio dessa instituição dos EUA sobre abreviaturas do sistema braille em inglês (Nowill, 1996).

Ainda na sua fala na Índia (Nowill, 1969), Dorina chamou a atenção para a alta demanda de livros em braille das pessoas cegas que frequentavam o ensino fundamental, cujo processo de aprendizagem estava fundamentado em técnicas de leitura, escrita e aritmética. Além desses, sinalizou também a necessidade de texto em braille para alunos do ensino médio, estudantes universitários, professores e cientistas cegos, para os seus estudos. Reconheceu que, embora outras alternativas já viessem surgindo, auxílios ópticos, livros com textos impressos ampliados e os livros falados, mais lentamente na América Latina, não atenuava a necessidade daqueles cujo único meio de aquisição do conhecimento pela leitura era o sistema braille (Nowill, 1969). Para Dorina, investir na produção de livros braille era essencial: “a educação, a leitura e a orientação constituem-se nos mais largos caminhos que levarão o cego à integração” (Correio Braziliense, 1980, p. 6).

Segundo o relatório da CNEC/MEC de 1969, a oferta e a aquisição de material especializado para deficientes visuais era um desafio e “constituía um sério problema para educadores e educandos” (CNEC, 1969, p. 11), já que, nesse período, parte era manufaturada sem fins lucrativos, com produção escassa ou sem similar no Brasil. A tabela 1 mostra o quantitativo de livros didáticos e da revista especializada editadas em braille pela CNEC/MEC entre 1961 e 1965:

Tabela 1 - Quantitativo de obras editadas em braille pela CNEC/MEC entre 1961 e 1965

Ano	Livros didáticos	Revista Relevinho
1961	24	6.000
1962	120	6.620
1963	1.920	4.560
1964	-	4.750
1965	500	9.290

Fonte: CNEC (1967).

No ano de 1969, a CNEC/MEC celebrou um convênio com a FLCB “para a produção de livros em caracteres braille para distribuição a todos os estados da federação” (CNEC, 1969, p. 25). Segundo Rossi (1968), entre 1952 e 1967, a Imprensa Braille da FLCB produziu 224.514. A distribuição de livros em braille, junto com o serviço da biblioteca circulante para regiões que não tinham imprensa braille, contribuía para um processo de democratização e de acesso à cultura, à informação, à leitura e à educação, viabilizando a escolarização de pessoas com deficiências visuais. O deslocamento, distribuição e estocagem de livros em braille não era tão simples. Um volume media 30cm de largura por 29cm de altura e pesava em média 800gr (Rossi, 1968).

Durante o II Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais (1968), realizado em Brasília, os participantes do evento solicitaram ao ministro da educação, Tarso Dutra, a edição de livros escolares em braille para o primário, para serem executados pela Comissão do Livro Técnico e Didático, com o fundamento de que “[...] a educação dos deficientes visuais é parte integrante da educação comum, básica e obrigatória, dos brasileiros dos sete aos 14 anos e idade” (Jornal do Brasil (RJ), 1969, p. 17; Cardoso; Martínez, 2019b).

A oferta dos livros didáticos em braille era compreendida como uma das necessidades essenciais para a educação dos chamados deficientes visuais. As principais barreiras registradas pela CNEC/MEC (CNEC, 1969) para a produção de livros em braille eram:

- a) Dificuldade com a autorização para a transcrição do original (em tinta);
- b) Impossibilidade de produção em maior escala devido à dificuldade para a transcrição a depender do conteúdo e do seu tamanho;
- c) Carência de fundos específicos para custeio e manutenção dessa produção;
- d) Escassez de pessoal treinado e quantidade de equipamentos limitada;
- e) Ausência de um programa nacional que coordene essa demanda.

Quadro 11 - Relação e quantitativo de livros e revistas selecionados para produção e quantitativo de distribuição nacional referente ao convênio entre a Campanha Nacional de Educação dos Cegos do MEC e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1969 (continua)

Obra	Autor	Volumes em braille	n.º de exemplares distribuídos
Didáticos			
1-Cartilha ABC	MEC		
2-Exercícios de linguagem e leitura silenciosa – 1.º	Leite, Oliveira P. Castro	1	170
3-Exercícios de linguagem e leitura silenciosa – 2.º	Leite, Oliveira P. Castro	1	140
4-Exercícios de linguagem e leitura silenciosa – 3.º	Leite, Oliveira P. Castro	1	150
5-Exercícios de linguagem e leitura silenciosa – 4.º	Leite, Oliveira P. Castro	1	150
6-Amazônia – 4.º ano	Tavares, Oneide de Spiza	2	30
7-Melodias escolares – 1.º livro	Julião J. B.	1	80
8-Melodias escolares – 2.º livro	Julião J. B.	1	80
9-Cantos infantis	Arruda, Yolanda Quadros	1	80
10-Português – 1.ª série	Cegalla, Paschoal	3	120
11-Português – 2.ª série	Cegalla, Paschoal	2	120
12-Português – 3.ª série	Cegalla, Paschoal	3	120
13-Português – 4.ª série	Cegalla, Paschoal	3	120

Quadro 11 - Relação e quantitativo de livros e revistas selecionados para produção e quantitativo de distribuição nacional referente ao convênio entre a Campanha Nacional de Educação dos Cegos do MEC e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1969 (continua)

Obra	Autor	Volumes em braille	n.º de exemplares distribuídos
Didáticos			
14-Terra Brasileira	Azevedo, Aroldo de	2	200
15-O mundo em que vivemos	Azevedo, Aroldo de	2	150
16-Regiões Brasileiras	Azevedo, Aroldo de	4	150
17-Os continentes	Azevedo, Aroldo de	5	150
18-Langue et Civilization Française I	Mauger, G.	4	200
19-Langue et Civilization Française II	Mauger, G.	5	160
Literatura			
1-Menino de Engenho	Rêgo, José Lins do	2	50
2-Banguê	Rêgo, José Lins do	2	50
3-Doidinho	Rêgo, José Lins do	2	50
4-Encíclicas Sociais	Foyaca, Pe. Manuel	8	50
5-Manual de abreviaturas Braille – Grau 2	Ed. FLCB	1	200
6-Alfabetos Braille	Ed. FLCB	1	10.000
Revistas			
1-Relevinho – Para crianças :	Ed. FLCB	-	-
1.1 -outubro 1968		-	692
1.2 -novembro 1968		-	682
1.3 -dezembro 1968		-	670
1.4 -janeiro 1969		-	660
1.5 -fevereiro 1969		-	665
1.6 -março 1969		-	670
1.7 -abril 1969		-	675
1.8 -maio 1969		-	670
1.9 -junho 1969		-	665
1.10 -julho 1969		-	666
1.11 -agosto 1969		-	665

Quadro 11 - Relação e quantitativo de livros e revistas selecionados para produção e quantitativo de distribuição nacional referente ao convênio entre a Campanha Nacional de Educação dos Cegos do MEC e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1969 (conclusão)

Obra	Autor	Volumes em braille	n.º de exemplares distribuídos
Revistas			
1.12 -setembro 1969	Ed. FLCB	-	665
2-Lente – Revista Pedagógica n.º 37	Ed. FLCB	-	150

Fonte: CNEC (1969, p. 72).

Diante dessa realidade, a CNEC/MEC realizou, em 1968, o I Levantamento das necessidades de livros didáticos e de consulta para programa de produção de livros braille para 1969. Os estados de cada região do país foram convidados a responder questionários e instruções acerca das necessidades de livros didáticos e consultas para o programa de transcrição de livros braille, a fim de obter dados acerca da demanda de livros a serem transcritos, bem como para subsidiar uma seleção prévia de livros didáticos a serem transcritos. Também foram enviados questionários para o levantamento do número de estudantes atendidos em cada serviço. Para alguns estados, sem definição de critério de seleção mencionado no relatório da CNEC (1969), foi solicitado também o envio de representantes.

Nessa reunião, foram compiladas em Grupos de Trabalho as informações dos questionários e uma programação de livros didáticos foi entregue à Fundação para o Livro do Cego no Brasil para estudar a produção desse material em braille para distribuição em 1970 em todos os estados da federação. Outros dois levantamentos das necessidades de livros didáticos e de consulta para programa de produção de livros braille foram realizados visando os respectivos anos subsequentes: pelo encontro em 1969 para debater os dados, realizado em 25 e 26 de setembro, e pelo encontro de 1970, realizado entre 17 e 18 de setembro, ambos em São Paulo (CNEC, 1969, 1970). O quadro 11 registra os representantes de serviços públicos e instituições privadas que participaram desses encontros e marca uma diversidade regional e uma maior representatividade de serviços públicos. A descrição

de cada representante, por estado, contribui para demarcar outras pessoas, delinear redes e abrir caminhos para pesquisas em âmbitos regional e local.

Quadro 12 - Representantes de escolas e serviços de educação de deficientes visuais nos encontros sobre Levantamentos das necessidades de livros didáticos e de consulta para programa de produção de livros braille (1969-1970) (continua)

Nome	Vínculo institucional	Estado	Ano
Brasílio Starepravo	Chefe do Setor de Educação de Deficientes Visuais da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná	PR	1969 e 1970
Carolina Gilda Mannarino da Rocha	Orientadora da subseção de educação de deficientes visuais de Divisão de Educação Primária da Secretaria de Educação e Cultura da Guanabara	Guanabara	1969
Maria Lygia A. Pereira	Professora do setor de educação de deficientes visuais da Secretaria da Educação e Cultura do estado do Rio de Janeiro	RJ	1969 e 1970
Maria Gisselda Pelissari	Responsável pelo setor de educação de deficientes visuais da Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo	ES	1969 e 1970
Eclair da Silveira	Setor de educação de deficientes visuais da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul	RS	1969
Odinéia Leite Caminha	Diretora do Instituto José Álvares de Azevedo da Secretaria de Educação e Cultura do Pará	PA	1969
Áurea Castilho Albuquerque Araújo	Responsável pelo setor de educação de deficientes visuais da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco	PE	1969
Maria Eva Augusta	Responsável pelo setor de educação de deficientes visuais da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco	PE	1970
Silvia Duarte	Responsável pelo setor de educação de deficientes visuais da Secretaria de Educação e Cultura da Bahia	BA	1969
Maria Lucília Pedro Silva	Responsável pela área de educação de deficientes visuais do Serviço de Ensino Especial da Secretaria de estado dos Negócios da Educação de São Paulo	SP	1969
Maria Odete Araújo	Representante do Instituto de Cegos do Ceará	CE	1969

Quadro 12 - Representantes de escolas e serviços de educação de deficientes visuais nos encontros sobre Levantamentos das necessidades de livros didáticos e de consulta para programa de produção de livros braille (1969-1970) (continua)

Nome	Vínculo institucional	Estado	Ano
Maria Lindezi de Almeida Lima	Representante do Instituto de Cegos do Ceará	CE	1970
Aparecida Garcia	Representante do Instituto de Cegos do Brasil Central – Uberaba	MG	1969 e 1970
Silvino Coelho	Representante do Instituto Benjamin Constant	Guanabara	1969
Olenka Reda Macedo Pio	Representante do Instituto de Cegos Padre Chico	SP	1969 e 1970
Izabel Teresa Guimarães	Representante do Instituto de Cegos Padre Chico	SP	1969 e 1970
Maria Luiza Nunes	Representante da Coordenação do Ensino de Cegos da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal – Brasília	DF	1970
Maria Sônia da Silva Cruz	Representante do Serviço de Educação de Deficientes Visuais da Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas – Manaus	AM	1970
Léa Martins de Faria	Representante de Educação de Excepcionais na área de deficientes visuais da Secretaria de Educação e Cultura do Maranhão – São Luís	MA	1970
Jacira Santos Oliveira	Representante do Centro de Reabilitação Ninota Garcia - Aracajú	SE	1970
Rivaldo de Souza	Representante do Instituto Oscar Clark da Secretaria de Serviços Sociais da Guanabara	Guanabara	1970
Nazaré Mendes	Representante do Instituto Matogrossense para Cegos – Campo Grande	MT	1970
Luzia Lopes	Representante do Instituto São Rafael – Belo Horizonte	MG	1970
Leila Maria Bloise	Representante do Instituto Santa Luzia – Porto Alegre	RS	1970
Ione Sitja Queirós	Representante do Setor de Educação de Deficientes Visuais da Divisão de Ensino Especial da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul – Porto Alegre	RS	1970
Yaci de Oliveira Neri	Representante do Setor de Deficientes Visuais da Secretaria de Educação e Cultura da Guanabara	Guanabara	1970

Quadro 12 - Representantes de escolas e serviços de educação de deficientes visuais nos encontros sobre Levantamentos das necessidades de livros didáticos e de consulta para programa de produção de livros braille (1969-1970) (conclusão)

Nome	Vínculo institucional	Estado	Ano
Ernani Vidon	Representante do Instituto Benjamin Constant do MEC	Guanabara	1970
Jonir Bechara Cerqueira	Representante do Instituto Benjamin Constant do MEC	Guanabara	1970
Azaury da Cruz Tiriba	Representante do Lar de Moças Cegas de Santos	SP	1970
Maria Angélica Affonso	Representante da Fundação para o Livro do Cego no Brasil	SP	1970

Fonte: Elaboração própria (2022) com referência em CNEC (1969, 1970).

Dorina integrou oficialmente a Associação de Editoras de Ibero-América (ADEVIA), fundada em Bogotá, Colômbia, sendo eleita presidente na sua fundação, em 1971, e reeleita em 1973. O ano seguinte, de 1972, foi proclamado pela ONU o Ano Internacional do Livro, sob o tema *Livros para todos* com quatro pontos principais: o estímulo a autores e à tradução, tendo sempre em consideração os direitos do autor; a produção, a distribuição de livros e o desenvolvimento de bibliotecas; o estímulo ao hábito da leitura; e os livros a serviço da educação, da compreensão internacional e da cooperação pacífica (UNESCO, 1971). Ainda em 1972, a FLCB inaugurou um centro de produção de livros falados. Nesse contexto, a UNESCO desenvolveu uma cooperação com o WCWB, em atenção à necessidade de livros para o cego.

A CNEC/MEC também organizou e patrocinou publicações nacionais e traduções destinadas ao aperfeiçoamento de profissionais do campo da educação e da reabilitação de deficientes visuais.

5.2 Os eventos de divulgação e formação: circulação do conhecimento e expansão da rede de apoio

Eventos e cursos de formação locais e regionais foram promovidos pela CNEC/MEC, sobretudo durante a gestão de Dorina. O primeiro Curso de Especialização de Professores para o Ensino de Cegos do Brasil era sediado em São Paulo, funcionou no Instituto de Educação Caetano de Campos, uma iniciativa pública estadual, conforme abordado no capítulo 2, recebendo alunos de diversas regiões do país, de acordo com Marques (2021).

Esse curso, do qual Dorina era docente e fez parte de sua estruturação, foi um ponto de partida para que, sob o patrocínio da CNEC/MEC, com o apoio da FLCB, fossem realizados cursos intensivos de formação de professores e técnicos nos estados, a exemplo da experiência da Bahia, estudada por Silva (2020), e outras no Rio Grande do Sul e Paraná, “procurando incentivar a descentralização de programas de preparação de pessoal especializado” (CNEC, 1969, p. 52). Enquanto o Curso do Instituto de Educação Caetano de Campos durava geralmente 1 ano, a versão intensiva realizada nos estados poderia durar 6 meses, como na Bahia, além de cursos de atualização de uma semana, como o realizado no Pará.¹⁹⁹ Além do mais, os cursos recebiam alunos de estados vizinhos.

Os eventos também tiveram um papel fundamental enquanto espaços de divulgação e de formação, sendo estratégicos para a circulação do conhecimento, para a expansão da rede de apoio da educação dos cegos e para difusão tanto das ações da Campanha Nacional para a Educação dos Cegos quanto dos ideais do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos. Com duração mais curta, os eventos dos tipos simpósios e congressos tinham a capacidade de concentrar um quantitativo expressivo de educadores e técnicos de todo Brasil com cargos de coordenação da educação dos cegos e das pessoas com “visão subnormal” de seus respectivos estados. Se por um

199. (Início da nota de rodapé). O I Curso de atualização de professores especializados no ensino de deficientes visuais do Pará foi realizado em Belém, entre 21 a 25 de julho de 1969, sob o patrocínio da CNEC/MEC atendendo solicitação do Secretário da Educação e Cultura do Estado do Pará, Acy de Jesus Neves de Barros Pereira. Já o II Curso de atualização de professores especializados no ensino de deficientes visuais do Pará, foi realizado entre os dias 2 a 7 de fevereiro de 1970 (CNEC, 1969). (Fim da nota de rodapé).

lado esses eventos demandavam um alto custo, por outro lado, conseguiam mais patrocínios privados e/ou verbas públicas que custeavam, inclusive, participação de especialistas estrangeiros.

Além dos já mencionados nos tópicos 2.6.2 e 5.2, e do Congresso Pan-Americano de Assistência aos cegos e Prevenção da Cegueira, abordado no tópico 3.2.1, destacam-se aqui, de forma mais detalhada, alguns eventos — simpósios e congressos — de maior repercussão nacional e/ou internacional, sediados no Brasil, com envolvimento de Dorina na organização.

5.2.1 O Simpósio de Educação Especial e sua repercussão – Brasília/DF, 1963

Em 1963, nos dias 11 e 12 de setembro, Dorina Nowill, no exercício do cargo de diretora executiva da CNEC/MEC, coordenou o Simpósio de Educação Especial, realizado em Brasília, capital do país. De acordo com o número comemorativo da Revista Lente (v. VII, jun-set, n.º 22, 1963), o Simpósio foi realizado na Universidade de Brasília, sob o patrocínio da CNEC/MEC, com abertura realizada por Anísio Teixeira, reitor da Universidade, encerramento do ministro da Educação e Cultura, Paulo de Tarso Santos, e participação de profissionais de todo país. A Comissão de redação das conclusões foi composta por Dorina Nowill, Rogério Vieira e Nair Lemos Gonçalves.

Quadro 13 - Comissão organizadora do Simpósio de Educação Especial e suas respectivas funções, 1963 (continua)

Nome	Vínculo institucional
Dorina de Gouvêa Nowill	Diretora executiva da Campanha Nacional dos Cegos – CNEC. Diretora da FLCB.
Irving Miller	Professor Catedrático de Serviço Social da Universidade de Columbia – Nova Iorque – EUA e Consultor da CNEC
Teresinha Fleury de Oliveira Rossi	Assessora de Educação da CNEC. Chefe dos Serviços de Educação da FLCB
Luiza Banducci	Assessora de reabilitação da CNEC

Quadro 13 - Comissão organizadora do Simpósio de Educação Especial e suas respectivas funções, 1963 (conclusão)

Nome	Vínculo institucional
Roberto Isnard	Membro da comissão executiva da CNEC. Chefe do Serviço de Relações Públicas da FLCB
Nair Lemos Gonçalves	Livre docente da cadeira de Legislação Social da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo

Fonte: Elaboração própria com referência na Revista Lente (1963, p. 3-4).

Nota-se que, ao promover um simpósio sobre educação especial, a CNEC/MEC ampliou suas ações para além do seu público-alvo, os cegos e amblíopes, para um público dedicado a outras deficiências, como física, auditiva e mental, embora a organização do evento estivesse composta majoritariamente por profissionais dedicados à educação dos cegos. Segundo Dorina, a CNEC/MEC estava engajada desde a sua fundação e já havia desenvolvido vários programas em todo território nacional, enquanto a Campanha dos Surdos e a dos Deficientes Mentais ainda eram incipientes. “Os profissionais ligados a CNEC já sentiam a necessidade da criação de um órgão permanente na estrutura do Ministério de Educação e Cultura” (Nowill, 1996, p. 94). Pela comissão organizadora (quadro 13), notam-se a participação e a ampliação da rede de apoio abarcando docentes universitários, neste caso, Irving Miller, dos EUA, e Nair Lemos Gonçalves, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP).

Na ocasião, foram suscitadas e pautadas questões urgentes para esse público, como a criação de um órgão central, em nível nacional, dedicado à pesquisa, ao planejamento e ao financiamento de programas de educação e reabilitação dos excepcionais; a realização de um censo nacional dos excepcionais; a fixação de uma porcentagem de recursos financeiros destinados à educação especial, com base na LDB/1961; o incentivo à pesquisa; financiamento para cursos de capacitação de técnicos. Essas reivindicações elaboradas pelos participantes foram encaminhadas ao ministro da Educação e Cultura na forma de minuta de decreto, e também foram publicadas, na íntegra, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:

1 - Lembrar que os excepcionais são elementos da coletividade tão dignos de consideração como a maio-

ria dos cidadãos que corresponde aos padrões normais e, por isso, os recursos disponíveis não podem ser destinados unicamente a essa maioria. 2 - Criação, no Ministério da Educação e Cultura, de um organismo nacional com a finalidade normativa de pesquisa, treinamento e técnicas, planejamento e ajuda financeira aos programas de educação e reabilitação dos excepcionais. 3 - Realização do censo nacional dos excepcionais, medida indispensável para que o poder público possa conhecer a extensão do problema, especialmente no que diz respeito ao número de deficientes mentais, de audição, da visão e do aparelho locomotor (defeitos ortopédicos), para o que oferecem, como subsídio, a minuta de decreto em anexo. 4 - Estabelecer percentagem fixa, destinada à educação especial, em todos os planos de financiamento da Educação, especialmente quando se trate de aplicação dos fundos criados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em cumprimento ao disposto nos artigos 88 e 89 da referida lei. 5 - Incentivo à pesquisa de nível superior, especializada, sobre todos os aspectos da educação dos excepcionais (causas, frequência, métodos etc), que possam servir de retaguarda científica aos profissionais que cuidam da educação e reabilitação de tais deficientes. 6 - Reconhecendo insuficiente o número de técnicos e professores, recomenda o máximo incentivo e financiamento de cursos especializados, bolsas-de-estudo, estágios, congressos no Brasil e no estrangeiro etc, destinados à formação e aperfeiçoamento de técnicos nos múltiplos setores abrangidos pela educação especial, cujo objetivo final é a integração ao excepcional como elemento ativo da comunidade. 7- Incentivo e financiamento à criação e ampliação de órgãos oficiais e particulares que se dediquem à educação especial, garantindo-lhes principalmente eficiente assistência técnica, quando necessária. 8 - Realização sistemática de campanhas de esclarecimento destinadas a garantir cada vez mais a aceitação dos excepcionais como membros integrantes da comunidade, na família, na escola e na sociedade. 9 - A educação dos excepcionais deve, sempre que possível, realizar-se em classes comuns. Os órgãos competentes deverão oferecer todas as facilidades para instalação de classes especiais, escolas especiais, ensino itinerante, ensino domiciliar, na conformidade das necessidades de cada educando. 10 - É conveniente que os poderes públicos baixem instruções para facilitar e tornar efetivo o ingresso de excepcionais nas classes comuns. 11 - Promover a admissão dos excepcionais nos cursos complementares primários,

agrícolas, industriais e de economia doméstica, e outros oferecidos pelo ensino profissional (Simpósio de Educação...,1963, p. 163).

Além da comissão organizadora (quadro 13), destacam-se outros profissionais participantes do evento (quadro 14):

Quadro 14 - Participantes do Simpósio de Educação Especial – 1963
(continua)

Região	Nome	Vínculo institucional
Recife – Pernambuco	Antônio Figueira	Presidente da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) – Recife/ Pernambuco
Salvador - Bahia	Fernando da Silva Mova	Diretor do Instituto de Fisioterapia e Reabilitação – Salvador/Bahia; Vice-presidente da Associação Brasileira da Criança Defeituosa
Belo Horizonte – Minas Gerais	Helena Antipoff	Instituto Superior de Educação Rural (ISER). Diretora da Sociedade Pestalozzi do Brasil
Rio de Janeiro	Helena Dias Carneiro	Orientadora do Centro de Aprendizagem da APAE
Guanabara	Hilton Batista	Diretor do Centro de Recuperação da Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), Rio de Janeiro. Diretor do Instituto de Educação do Excepcional do Estado da Guanabara
São Paulo – São Paulo	José Rodrigues Lousã	Diretor Médico Administrativo do Instituto de Reabilitação da Universidade de São Paulo
Pernambuco	Maria Elisa Viegas de Medeiros	Diretora do Departamento Técnico de Educação Primária da Secretaria de Educação de Pernambuco. Presidente do Centro de Bem-Estar dos Cegos de Pernambuco
São Paulo – São Paulo	Mario Joel da Silva Braga	Diretor do Instituto Municipal de Educação dos Surdos, São Paulo – São Paulo
São Paulo – São Paulo	Nice Tonhozi de Saraiva	Professora da classe de cego-surdos do Instituto Padre Chico. Chefe do Serviço de Educação dos Deficientes Audio-visuais da Fundação para o Livro do Cego no Brasil
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro	Olívia da Silvia Pereira	Assessora do Instituto Nacional dos Surdos -Rio de Janeiro. Coordenadora das Oficinas Pedagógicas das Sociedades Pestalozzi do Brasil

**Quadro 14 - Participantes do Simpósio de Educação Especial – 1963
(conclusão)**

Região	Nome	Vínculo institucional
São Paulo – São Paulo	Renato da Costa Bomfim	Presidente e Diretor Clínico da Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD). Presidente da Associação Brasileira de Assistência à Criança Defeituosa
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro	Rogério Vieira	Membro da Comissão Executiva da CNEC. Ex-Diretor do Instituto Benjamin Cosntant
Rio Grande do Sul	Ruth Cabral	Diretora do Serviço de Orientação e Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul
Rio de Janeiro	Zenaide Cardoso Schultz	Técnica de Educação do Ministério da Educação e Cultura. Chefe da Secção de Estudos do INEP

Fonte: Elaboração própria com referência na Revista Lente (1963, p. 3-4).

Há a representação de profissionais de diversas áreas da educação especial (deficiências visual, auditiva, física, mental e cego-surdos), além dos observadores, entre eles Sarah Couto Cesar,²⁰⁰ pela Sociedade Pestalozzi do Brasil.

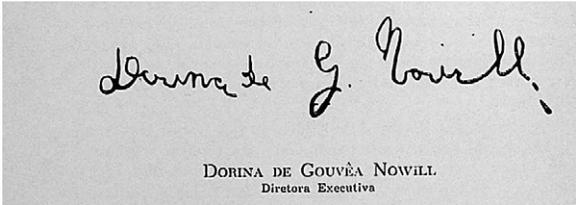
As reivindicações discutidas nesse simpósio não se encerraram no evento. Em 1964, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) do MEC por meio da Portaria nº 590/64 (Brasil, 1964, p. 7692) sob a justificativa expressa do “caráter prioritário à situação do Excepcional” e pautado no entendimento de que deveria haver “a união dos esforços dos órgãos governamentais e das entidades particulares”. A finalidade do GT, nos termos da Portaria, era “proceder o exame completo da matéria, apresentando todas as sugestões que lhe aprouver” (Brasil, 1964, p. 7692). A composição do GT segue a mesma característica dos participantes do Simpósio — profissionais especializados representando deficiência diversas: Murilo Campêlo, Jaime Moraes, Dorina de Gouvêa Nowill, Helena Antipoff, Helena Dias Carneiro, Esmeralda Conceição de Oliveira, Antônio dos Santos Clemente, Maria de Lourdes Canziani e Glória Quintela (Brasil, 1964b, p. 7692).

200. (Início da nota de rodapé). Sarah Couto Cesar assumiu a direção da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais posteriormente, em 1970 (Brasil, 1970, p. 8419). (Fim da nota de rodapé).

Esse GT foi designado durante a comemoração da Semana do Excepcional, quando se reuniu nos dias 25 e 26 de agosto de 1964. O relatório desse GT (Anexo 1)²⁰¹ foi encaminhado ao ministro da educação e cultura, à época, Flávio Suplicy de Lacerda, em 21 de setembro de 1964. Uma análise atenta do documento traz alguns pontos que valem destacar: 1- O relatório foi encaminhado em papel timbrado da Campanha Nacional de Educação dos Cegos (MEC) – Grupo de Trabalho Técnico em São Paulo, com endereço da rua Dr. Diogo de Faria, nº 558, que é o endereço da Fundação para o Livro do Cego no Brasil; 2- O documento é assinado por Dorina Nowill, como diretora executiva; 3- O documento foi assinado à tinta por Dorina. No final do documento, a própria Dorina elucida: “desejo ainda esclarecer que fui escolhida pelos membros da comissão criada por V. Ex.^a, para coordenar os trabalhos do grupo” (CNEC, 1964, p. 3). O documento foi encaminhado ao Diretor no INEP, Carlos Pasquale.

Destaca-se assinatura de Dorina à tinta, pois a cegueira não se tornou um impedimento para usar sua assinatura. Dorina costumava assinar seus documentos com o auxílio de uma guia de assinatura, a exemplo da figura 14.

Figura 14- Assinatura de Dorina em documento da CNEC/MEC



DORINA DE GOUVÊA NOWILL
Diretora Executiva

Fonte: Relatório da Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC, 1967, p. 50).

Dorina de Gouvêa Nowill, Helena Antipoff e Helena Dias Carneiro participaram tanto do Simpósio quanto desse GT. Todavia, não é coincidência que o GT tenha encaminhado ao ministro dois anteprojatos de Decretos.

201. (Início da nota de rodapé). Processo nº 237355/64. Documento de origem: Ofício nº 523 de 17/09/1964 – Encaminha resoluções da comissão criada pela Portaria nº 590, de 25-08-1964, a fim de estudar problemas relacionados à educação de excepcionais durante a comemoração da Semana dos Excepcionais (CNEC, 1964). (Fim da nota de rodapé).

Um se referia à criação do censo nacional de excepcionais, considerando-o fundamental para o desenvolvimento de programas para esse público. No documento, foi sugerido solicitar a órgãos internacionais questionários utilizados para localizar excepcionais, bem como os processos utilizados para o levantamento, indicando o Serviço de Estatística da Educação do MEC à coleta desse material. Esse tipo de levantamento estatístico era realizado pelo BIE, por exemplo, como indicado no capítulo 3. Destacou-se no anteprojeto que até aquele momento os recenseamentos anteriores “não fizeram indagações sobre a existência de excepcionais” e foi indicado que, tecnicamente, seria mais “conveniente realizar em separado o recenseamento dos excepcionais” (CNEC, 1964, p. 5).

Ao analisar o anteprojeto do Decreto, nota-se o lugar de destaque concedido à Fundação para o Livro do Cego Brasil, da qual Dorina era diretora, tendo em vista que àquela foi conferida a função de “órgão coordenador especialmente para assegurar a participação e a colaboração das entidades públicas e privadas que puderem contribuir com para a execução das deliberações” (CNEC, 1964, art. 5.º, p. 7) da Comissão Nacional do Censo dos Excepcionais, também prevista na proposta do Decreto (CNEC, 1964).

O outro anteprojeto de Decreto (CNEC, 1964) que consta no relatório trata da recomendação do GT de criação de um Departamento Nacional de Educação Especializada ou Departamento Nacional de Educação Especial ou Departamento de Educação dos Excepcionais (DNEE), já que até aquele momento não havia no Brasil um órgão central de coordenação da educação dos excepcionais, e visando cumprir os artigos da LDB/1961 (Brasil, 1961), que previam que “no que for possível, [o ensino dos “excepcionais” deveria] enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961, art. 88) e que “toda instituição privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (Brasil, 1961, art. 89).

Embora a LDB/1961 mencione o termo “excepcionais”, não o define. A proposta do DNNE trazia um conceito de excepcionais (art.1.º):

- a) pessoas cujo estado de sanidade e capacidade, por deficiência ou por excesso, possa dificultar ou prejudicar sua educação pelos processos comuns ou mesmo o

ajustamento de sua conduta às atividades da vida diária, na família e na comunidade;
b) as pessoas cuja formação profissional possa ser dificultada ou prejudicada, ou cujas oportunidades futuras de obtenção de emprego adequado possam ser reduzidas, porque não preenchem elas ou não atinjam quaisquer dos limites mínimos de sanidade e capacidade adotados como exigência para o exercício do emprego ou de atividades profissionais, ou porque ultrapassam os limites máximos comumente considerados normais (CNEC, 1964, p. 8).

Dorina afirma, no corpo do texto do documento, que essas discussões já haviam sido aprovadas no Simpósio de Educação Especial de 1963 (CNEC, 1964).

5.2.2 I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais. São Paulo/SP, 1964

“Precisávamos encontrarmos educadores, técnicos e todos aqueles que trabalham na educação e na reabilitação de cegos, neste país imenso e que por vezes encontramos inúmeras dificuldades, para através do nosso intercâmbio, trocar experiências em favor do desenvolvimento dos programas existentes. Esta foi a razão pela qual convocamos o Congresso, que hoje os senhores vêm abrilhantar.”

Dorina de Gouvêa Nowill
(CNEC, 1966).

As três primeiras edições do Congresso Brasileiro de Deficientes Visuais (CBDV) foram patrocinadas pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos, conforme mostra o quadro 14. Optou-se por detalhar o I Congresso Brasileiro de Deficientes Visuais, o pioneiro, sob o tema *Educar é: elevar – promover – libertar*. Por uma promoção da Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC/MEC), foi realizado entre os dias 9 e 13 de novembro de 1964, no anfiteatro da Associação Paulista de Medicina, na capital do estado de São Paulo. Nota-se que o endereço para correspondência nos anais é o do Grupo de Trabalho Técnico em São Paulo da CNEC — Rua Dr.

Diogo de Faria, nº 558, Vila Clementino — como mencionado no capítulo anterior, isto é, o endereço da Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

Quadro 15 - Edições do Congresso Brasileiro de Deficientes Visuais patrocinadas pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos

Congresso/ano	Local	Destaques
I CBDV (1964)	São Paulo/SP - Associação Paulista de Medicina	Participações internacionais de Edward Waterhouse, presidente da Conferência Internacional de Educadores de Jovens Cegos, e, Marias Lucília Férias Lopes do Rego e Ana Maria Bernard da Costa, ambas de Portugal.
II CBDV (1968)	Brasília/DF	Os participantes do evento solicitaram ao ministro da Educação, Tarso Dutra, que fossem editados livros escolares para o primário, em braille, para serem executados pela Comissão do Livro Técnico e Didático.
III CBDV (1971)	Estado da Guanabara	Promovido pela CNEC, ABEDV e pelo Departamento de Educação Complementar do MEC.

Fonte: Elaboração própria com base em Cardoso e Martínez (2019b).

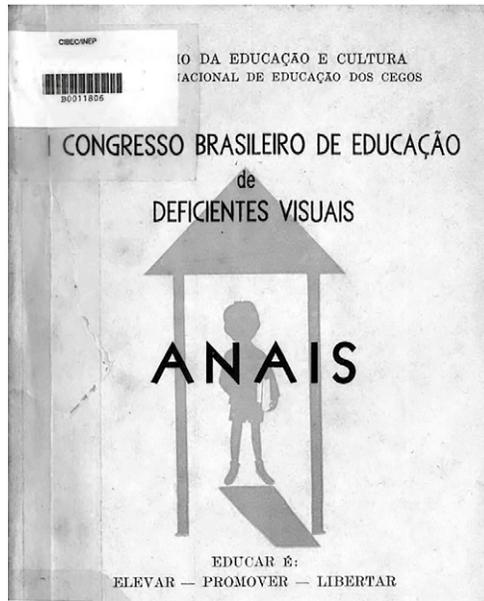
No prefácio dos Anais (figura 15), Dorina Nowill, enquanto diretora da CNEC/MEC e presidente da Comissão Executiva do congresso, traz a finalidade central do evento:

O conclave teve como objetivo oferecer aos professores e técnicos especializados, uma oportunidade para conhecerem as iniciativas ora em desenvolvimento em nosso país, através das organizações particulares e órgãos oficiais. Por outro lado, já se fazia sentir a necessidade de uma troca de experiências e de um ensejo para que educadores de norte a sul pudessem expressar seus pensamentos e suas aspirações neste campo da educação especializada (CNEC, 1966, p. 8).

Ainda integravam a Comissão Executiva do evento Luiza Banducci Isnard (assessora técnica); Júlia Collet (vice-presidente); Silva Edy Pinheiro Alves (vice-presidente); Jairo Moraes (vice-presidente); Teresinha Fleury de Oliveira Rossi (secretária-geral); Jurema Lucy Venturini (secretária); Rogério Vieira (1º tesoureiro); José Rodrigues Louzã (2º tesoureiro); Ro-

berto José Moreira Isnard (divulgação e relações públicas). Tanto Luiza Banducci quanto Roberto Isnard estavam vinculados à FLCB e tinham sido nesse ano delegados do Brasil, junto com Dorina, no Congresso do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, realizado alguns meses antes (julho/agosto, 1964), em Nova Iorque, EUA.

Figura 15 - Capa dos Anais do I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais. São Paulo/SP, 1964



Fonte: Domínio Público.

Entre os homenageados nos Anais, os protocolares como autoridades públicas do executivo e legislativo (presidente da república, ministro da saúde; governador de São Paulo, prefeito de São Paulo, secretários municipais e estaduais, respectivamente do município e do estado de São Paulo; presidentes do senado e da câmara federal e da assembleia legislativa de São Paulo); o presidente do Conselho Estadual de Educação; dois reitores — Luiz Antonio da Gama e Silva, da Universidade de São Paulo, e Osvaldo Aranha Bandeira de Mello, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Contudo, chamam a atenção algumas autoridades mais específicas homenageadas nos Anais, como uma autoridade religiosa católica, o Arcebispo Vigário, Capitular da Arquidiocese de São Paulo. Dorina Nowill tinha uma prática católica que deixa explícita em sua autobiografia, porém não costumava trazer o discurso religioso para fundamentar o discurso profissional, ao contrário, chegou a criticar as práticas de curandeirismo (Nowill, 1996). Outro homenageado instigante foi o Comandante do II Exército, Amaury Krueel. De acordo com o Memorial da Resistência de São Paulo,²⁰² Krueel foi um general do exército que apoiou o golpe militar de 1964:

Consta no Relatório Final da CNV [Comissão Nacional da Verdade] que no dia 31 de março de 1964, Goulart recebeu o telefonema do comandante do II Exército, general Amaury Krueel, que deixou claro seu apoio ao movimento sedicioso e que não estava disposto a comandar o bloqueio das tropas que marchavam para a Guanabara. Depois da ascensão militar ao poder, Krueel desencadeou grande número de detenções ilegais em organizações militares (Memorial da Resistência, [s.d.], s/p).

Também foi diretor-geral do Departamento da Polícia Federal – DPF (1964-1966),²⁰³ o que deixa registrado a marca do governo ditatorial no evento. Questiona-se se tratou de uma homenagem por obrigação ou por aquiescência ao governo recém-instalado. Outros a serem destacados são os estrangeiros Edward Waterhouse, um dos conferencistas convidados para o evento, presidente da Conferência Internacional de Educadores de Jovens Cegos, que atuava como Comitê Consultivo de Educação do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos; além de Eric T. Boulter (EUA), vice-presidente do Conselho Mundial para o Bem Estar dos Cegos.

Há indícios de que Dorina Nowill incentivava a interação e participação de profissionais dedicados ao estudo e/ou práticas de outras deficiências, como pode-se observar no Simpósio de Educação Especial de Brasília (Revista Lente, 1963) e mesmo no I Congresso Brasileiro de Educação

202. (Início da nota de rodapé). A biografia no site do Memorial da Resistência de São Paulo está disponível em: <http://memorialdaresistencia.org.br/pessoas/amaury-krueel/>. (Fim da nota de rodapé).

203. (Início da nota de rodapé). Conforme sua biografia no site da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/3144/biografia>. Acesso em: 29 set. 2023. (Fim da nota de rodapé).

dos Cegos (CNEC, 1966). Embora o evento tenha como finalidade principal discutir a educação dos cegos, houve uma abertura para que profissionais especializados em outras deficiências ministrassem conferências, até porque havia pessoas com deficiência visual associada a outras deficiências. Além disso, era uma forma de fortalecer a educação especial como um todo (CNEC, 1966).

Nice Tonhosi Saraiva, por exemplo, professora especializada na educação de deficientes chamados “áudio-visuais” da Secretaria da Educação de São Paulo, fez questão de destacar “a contribuição valiosa dada pela diretora executiva da Campanha Nacional de Educação dos Cegos, incluindo, pela primeira vez no Brasil, o deficiente áudio-visual nos temas abordados neste Congresso” (Saraiva, 1966, p. 154). Além dela, identificam-se outros profissionais especialistas na área de deficiência mental e surdo-cegueira, como será mencionado adiante.

A perspectiva da integração social que combatia a segregação social das pessoas “deficientes”, amplamente difundida e defendida por Dorina Nowill de forma pioneira, desde o final de década de 1940, pode ser percebida perpassando nos discursos de alguns conferencistas, com enfoques e nuances diferentes, ora centrado na escola, ora na família e ora no campo profissional. A sessão de abertura, por exemplo, momento privilegiado de um congresso, foi dirigida por Antônio dos Santos Clemente Filho, médico radiologista, presidente da Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (FENAPAES) e Diretor Executivo da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficitários Mentais (CADEME), com o tema *O lugar da pessoa portadora de deficiências físicas e mentais na sociedade*. A tônica do discurso variou entre o foco na superação e o foco na integração social dos “deficientes”.

Nota-se que a perspectiva da integração social ainda era incipiente no Brasil em um processo introdutório de recepção e significação, veio pautada na abertura do evento, como se nota em algumas questões levantadas por Clemente Filho: “Nós preparamos os deficientes, sejam sensoriais, mentais ou do aparelho locomotor, para integrá-los na sociedade, mas em que grau de integração, até que ponto serão eles aceitos pela sociedade? Como tem afinal a sociedade recebido os deficientes?” (Clemente Filho, 1966, p. 26) e completou:

Que o deficiente faça parte do complexo social, com os encargos e privilégios, que disso advém aproveitando ao máximo a sua capacidade, desenvolvida por métodos que a sociedade tem obrigação de fornecer. É preciso que o deficiente integre a sociedade, que ela dependa do seu trabalho, como ele depende dela (Clemente Filho, 1966, p. 26).

Clemente Filho, representante das APAES, traz a integração social no seu discurso desde uma perspectiva mais focalizada na integração em dois ambientes sociais específicos, na família e no trabalho. Para ele, a integração começa na família e perpassa pelo trabalho produtivo, por meio do preparo pelo treinamento vocacional e profissional para que ele possa prover a sua subsistência (Clemente Filho, 1966). De fato, o campo da educação dos deficientes mentais ficou bem aquém no que tange a iniciativas para a integração dos deficientes mentais na escola regular, sobretudo, pública. Outro exemplo é a fala de Flora Barroso de Albuquerque, Coordenadora dos Deficientes Visuais do Ensino Especial do Departamento de Educação Primária da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara, que detalhou o trabalho realizado no Estado da Guanabara, na promoção de educação integral das crianças deficientes visuais, nas escolas primárias oficiais (Albuquerque, 1966).

Luís Geraldo de Mattos, professor do Instituto São Rafael, refere-se à escola residencial como “bastante imperfeita na sua função educativa: o afastamento brusco da criança e, de modo particular, da criança cega, da intimidade da sua família, de seu pequeno mundo, não pode ser compreendido por ela” (Mattos, 1966, p. 114). E sublinha que “necessário seria educá-la, instruí-la, sem que sofresse a privação do lar e o afastamento da sociedade” (Mattos, 1966, p. 114). Todavia, afirma que naquele contexto de formação social do país, no início da década de 1960, as escolas residências não poderiam ser prescindidas, mas deveriam se adaptar com métodos para não isolar o jovem da sociedade (Mattos, 1966).

Na prática, o campo da educação de cegos tinha experiências mais concretas com a perspectiva da integração escolar, como já visto nas ações coordenadas por Dorina Nowill tanto na Campanha Nacional de Educação dos Cegos, quanto nas ações no estado de São Paulo com a implantação das

Classes Braille, mediada pela Fundação para o Livro do Cego no Brasil, sob a sua presidência.

Quadro 16 - Conferencistas do I Congresso Brasileiro de Educação dos Cegos, com respectivos vínculos profissionais e temas abordados. São Paulo/ SP, 1964 (continua)

Palestrante	Vínculo profissional	Tema abordado
Antônio dos Santos Clemente Filho	Presidente da FENAPAES e Diretor Executivo CADEME	O lugar da pessoa portadora de deficiências físicas e mentais na sociedade
Luzia Lopes Lima	Professora especializada do Instituto São Rafael - Belo Horizonte - MG	Progresso e necessidades da educação de cegos, com experiências de Minas Gerais e da Bahia
Josefa Calazans da Cruz	Professora especializada do Instituto de Cegos da Bahia - Salvador - BA	Programa educacional para atender as necessidades dos deficientes visuais
Joaquim Lima de Moraes	Chefe da Oficina Protegida de Trabalhos para Cegos da Fundação para o Livro do Cego no Brasil - SP. Bolsista da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1959.	Sorobã - aparelho de cálculo para cegos
Maria de Lourdes Gomes Guerra	Professora especializada da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura de Pernambuco - Recife - PE.	Formação de pessoal no campo da educação de cegos
Maury Atanes	Médico oftalmologista da Fundação para o Livro do Cego no Brasil e do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo - São Paulo	Determinação e extensão do problema da cegueira no Brasil
Mathilde Neder	Psicóloga encarregada do serviço de psicologia do Instituto de Reabilitação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo - Psicóloga da Clínica Psicológica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Treinamento sensorial, educação e reabilitação em função da experiência sensível
Sylas Fernandes Maciel	Assistente Social da Fundação para o Livro do Cego no Brasil - São Paulo	Mobilidade e locomoção
Nizia Lopes de Figueiredo	Assistente Social da Fundação para o Livro do Cego no Brasil - São Paulo -Capital	A família como unidade bio-social - A família e a escola

Quadro 16 - Conferencistas do I Congresso Brasileiro de Educação dos Cegos, com respectivos vínculos profissionais e temas abordados. São Paulo/ SP, 1964 (continua)

Palestrante	Vínculo profissional	Tema abordado
Flora Barroso de Albuquerque	Técnica de Educação. Coordenadora dos Deficientes Visuais do Ensino Especial do Departamento de Educação Primária da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara	Atividades sociais para os educandos deficientes visuais
Maria Lucília Pedro	Técnica em Atividades da Vida Diária do Centro de Reabilitação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil - São Paulo)	Atividades da vida diária
Luis Geraldo de Mattos	Prof. do Instituto São Rafael - Belo Horizonte - Minas Gerais	Problemas técnico-formais e suas implicações na educação dos deficientes visuais - sistema braille e desenvolvimento da leitura e da escrita
Haroldo Pedreira	Orientador Profissional da Fundação para o Livro do Cego no Brasil - São Paulo	A orientação profissional de educandos deficientes visuais
Wanda Ciccone Paschoalick	Professora Especializada em Ensino de Cegos e em Ensino de Deficientes Mentais, Regente da Classe de Ajustamento do Grupo Escolar "Professor Pedro Voss" - São Paulo	Considerações sobre a educação dos retardados mentais portadores de deficiência visual
Nice Tonhosi Saraiva	Professora especializada da Secretaria da Educação de São Paulo-Capital. Obteve certificado de especialização no campo da educação de deficientes audio-visuais, Escola Perkins, através de bolsa de estudos.	Considerações sobre educação de deficientes áudio-visuais
Mary Franklin de Andrade	Encarregada do Setor de Serviço Social do Instituto de Reabilitação da Universidade de São Paulo - São Paulo	A importância da avaliação dos casos (avaliações médica, psicológica e social)
Nair Lemos Gonçalves	Livre Docente da cadeira de Legislação Social, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo - São Paulo	Legislação no campo da cegueira
Silvino Coelho de Souza Netto	Chefe do Setor de Educação do Instituto Benjamin Constant - Rio de Janeiro-Guanabara	A educação do público - importância da adequação educativa do cego no Brasil, com a realidade brasileira

Quadro 16 - Conferencistas do I Congresso Brasileiro de Educação dos Cegos, com respectivos vínculos profissionais e temas abordados. São Paulo/SP, 1964 (conclusão)

Palestrante	Vínculo profissional	Tema abordado
Sarah Couto César	Técnica de Educação do Instituto Benjamin Constant - Rio de Janeiro - Guanabara	Educação do público em geral - informações nas escolas primárias, secundárias e superiores
Jairo Moraes	Diretor do Instituto Benjamin Constant, do Ministério da Educação e Cultura - Rio de Janeiro - Guanabara	A educação do público

Fonte: Anais do I Congresso Brasileiro de Educação dos Cegos (CNEC, 1966).

Entre os conferencistas (quadro 15), notou-se que alguns foram tanto alunos do Curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto de Educação Caetano de Campos quanto alunos de Dorina Nowill na disciplina de Braille no referido curso, a saber: Luzia Lopes Lima (1962); Josefa Calazans da Cruz (1962); Maria de Lourdes Gomes Guerra (1962); Maria Lucília Pedro (1961); Wanda Ciccone Paschoalick (1956); e Nice Tonhosi Saraiva (1950). Essas trajetórias marcam um “legado de saberes” deixado por Dorina e as gerações que contribuem para permanência da educação dos cegos na agenda pública.

Pode-se observar ainda que os temas debatidos nos Congressos do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos circulavam nos congressos brasileiros, bem como o inverso também era real. Vale resgatar o registro dos Anais da fala de um dos conferencistas, Joaquim Lima de Moraes, em sua exposição *Sorobã - aparelho de cálculo para cegos*, que expõe a repercussão do sorobã adaptado para cegos por ele idealizado, que vinha sendo adotado de forma inovadora no ensino de cálculo no Brasil e experimentado no exterior do país:

Insuspeito depoimento me foi prestado no dia da instalação deste “Primeiro Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais” pelo nobre congressista, Dr. Waterhouse, eminente diretor do mundialmente famoso “Perkins Instituto”, que há cerca de dez anos

me declarava não ter uma opinião formada, pró ou contra o sorobã: “Selecionamos dois grupos equivalentes de estudantes. A um ensinamos Aritmética pelos processos tradicionais e, a outro, pelo sorobã. A avaliação final revelou que o grupo do sorobã havia aproveitado 40% mais do que o outro (Moraes, 1966, p. 51).

É importante sublinhar que as ideias produzidas no Brasil também circulavam em outros países e em congressos internacionais, como no exemplo mencionado. Veja que a participação de brasileiros nos eventos internacionais, não leva apenas a presença dos representantes e delegados, mas levava também ideias e experiências brasileiras de sucesso.

5.2.3 A V Assembleia e o Congresso do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos no Brasil (WCWB) – São Paulo/SP, 1974

Sem dúvidas, o engajamento de Dorina Nowill e o seu envolvimento com redes de apoio e de sociabilidade foram essenciais para que uma Assembleia e um Congresso de porte e repercussão internacionais fossem realizados no Brasil. Inclusive, Dorina Nowill ocupava um dos cargos de vice-presidência desse Conselho Mundial. Além disso, foi uma ação assertiva para que os direitos dos cegos e, sobretudo, a educação dos cegos se mantivessem como um assunto público e na pauta da agenda pública brasileira.

Recorda-se que a Assembleia e o Congresso do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, realizados a cada 5 anos, já haviam sido sediados inicialmente em países chamados “desenvolvidos” — Paris/França (1954), Roma/Itália (1959), Nova Iorque (1964) — tendo seus dois últimos encontros sido sediados em países conhecidos como “em desenvolvimento” — Nova Délhi/Índia (1969) e São Paulo/Brasil (1974).

O encontro do Comitê Executivo do WCWB, realizado em Moscou (URSS), em maio de 1972, havia decidido aceitar o convite do Governo do Brasil para sediar a sua V Assembleia Mundial e Congresso em São Paulo/SP. Dorina Nowill registra, em sua autobiografia (Nowill, 1996), os caminhos da negociação no Brasil para que a Assembleia acontecesse aqui:

Eu havia pedido, no Brasil, aos ministros da Educação e das Relações Exteriores, autorização para o Conselho Mundial do Bem-Estar dos Cegos se reunir no Brasil em 1974. Recebi a aprovação e, inclusive, o Ministro das Relações Exteriores enviou um telegrama que chegou durante a reunião em Moscou²⁰⁴, através da Embaixada Brasileira. Nesse telegrama o governo brasileiro convidava oficialmente o Conselho para que a Assembleia Geral e o Congresso de 1974 fossem realizados no Brasil (Nowill, 1996, p. 130).

Além disso, havia um encaminhamento do Comitê de Assuntos Inter-Americanos²⁰⁵ do WCWB, do qual Dorina Nowill era presidente, reunido em Bogotá, Colômbia, em 1971, recomendando que o Comitê Executivo desse mesmo Conselho aceitasse o convite do governo brasileiro à WCWB para realizar a próxima Assembleia Mundial no Brasil (Nowill, 1974).

Com o tema *Recursos e relacionamentos para a melhoria dos serviços para os cegos*, a V Assembleia e Congresso do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos foram realizados no Brasil, em São Paulo, entre os dias 7 e 16 de agosto de 1974, 25 anos após a Conferência de Oxford, onde foram discutidas as primeiras diretrizes para a criação dessa organização internacional permanente para cegos. Nas palavras de Dorina, na sessão de abertura do Congresso: “O convite era nosso, mas a escolha foi de vocês” (WCWB, 1974, p. 18). Destaca-se o fato de ter sido a primeira vez que um país da América do Sul sediou um evento desse Conselho Mundial (Nowill, 1996).

Dorina foi a presidente da Comissão de Organização Local, vinculada à Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Na ocasião, não estava exercendo cargo público, tendo em vista que a Campanha Nacional dos Cegos, a qual havia dirigido por 13 anos, havia sido extinta com a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Houve a participação de representantes de 63 países e de 300 órgãos e escolas especiais para cegos no Brasil (WCWB, 1974). A conferência magna

204. (Início da nota de rodapé). Quando recebeu o telegrama, Dorina estava em uma reunião da Comissão Executiva do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, que estava sendo realizada em Moscou, Rússia, em 1972 (Nowill, 1996). (Fim da nota de rodapé).

205. (Início da nota de rodapé). Grafia da época. (Fim da nota de rodapé).

de abertura foi proferida pelo ministro da educação, Ney Braga, que na ocasião representava o presidente da República, Emilio Médici, que também era o Presidente de Honra do Congresso. Presentes também estavam o secretário de educação do estado de São Paulo, Paulo Gomes Romeo, representando o governador do mesmo estado, e a primeira-dama do estado de São Paulo participou como presidente de honra da comissão organizadora (Nowill, 1996). Além desse, registrou-se a presença de Sarah Couto César, diretora do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Em sua fala na abertura do Congresso (figura 16), registrada nos Anais do evento²⁰⁶ (WCWB, 1974), Dorina demonstrou satisfação em receber pessoas de diversas partes do mundo e do país:

Toda a América Latina sente um entusiasmo especial por causa dessa preferência, e todos os americanos gostariam de ter esse privilégio de ter vocês entre nós. Todos vocês vieram de países longínquos, de outros continentes, mas você também veio de todos os lugares de nosso país, estudantes e estudiosos, leigos e profissionais, especialistas e professores, vocês são todos bem-vindos e nós queremos-lhes prestar uma merecida homenagem (WCWB, 1974, p. 18, tradução nossa).

206. (Início da nota de rodapé). Os Anais consultados estão na versão em inglês. (Fim da nota de rodapé).

Figura 16 - Dorina, ao microfone, compondo uma mesa da V Assembleia e Congresso do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos realizado no Brasil – São Paulo/SP, 1974



Fonte: Centro de Memória Dorina Nowill.

A presidência do WCWB estava a cargo de Charles Hedkvist. A delegação brasileira foi formada por Dorina Nowill, como presidente da Comissão Organizadora e vice-presidente do Conselho Mundial; Antônio dos Santos, diretor do Instituto Benjamin Constant; Irmã Helena C. Barbosa, do Instituto Santa Luzia para Cegos (Porto Alegre/RS); Odinéa Leite Caminha, do Centro de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação e Cultura de Belém do Pará; Francisco Gonçalves dos Santos, presidente do Conselho Nacional para o Bem-Estar do Cegos; e Geraldo Sandoval de Andrade, chefe do Serviço de Adaptação Profissional de Cegos do Senai – Departamento Regional de São Paulo (Cardoso, 2018).

Concedida a palavra a Adwaldo Cardoso Botto de Barros, presidente dos Correios, apresentou a edição especial do selo postal especial para o evento (figura 17), o primeiro selo postal do mundo com inscrições em braille. O selo impresso na Casa da Moeda do Brasil teve gravado em braille, na Imprensa do Instituto Benjamin Constant, o texto: O cego é um cidadão participante.

Figura 17 - Selo postal comemorativo em homenagem à V Assembleia Geral do Conselho Mundial para o Bem-Estar do Cego emitido no Brasil, 1974



Fonte: http://www.sac.org.br/instituto/Bia_Maz.htm.

Nessa ocasião, foi criado o Comitê de Reabilitação, Formação e Emprego, somando-se aos demais comitês já existentes da WCWB: Assuntos Culturais; Cooperação para o Desenvolvimento; Prevenção da Cegueira; Educação de os Deficientes Visuais; Serviços aos Surdo-Cegos,²⁰⁷ Desenvolvimento Social; Atividades Esportivas e o avanço da condição de mulher cega. Como o próprio nome sugere, o Comitê de Reabilitação, Formação e Emprego lida com diversas áreas que vão desde a reabilitação básica até a reabilitação vocacional, orientação vocacional; e colocação e emprego. O Comitê realizou sua primeira reunião em Genebra, na sede da OIT, em outubro de 1975.

O plano de trabalho foi aprovado e, pela primeira vez, o Comitê teve a oportunidade de analisar o serviço BLINDOC, organizado pela OIT, para fornecer informações e documentação sobre serviços para pessoas cegas em todo o mundo. A partir desse Comitê, foram criados 2 subcomitês: um sobre Mobilidade e Cães-guia e outro para a Coordenação de Pesquisa que seria responsável por catalogar centros e laboratórios de pesquisas sobre os recentes desenvolvimentos científicos nas áreas da cegueira e da deficiência visual. Também foi na Assembleia do WCWB realizado em São Paulo que foi aprovada a sua participação na Agência Internacional de Prevenção da

207. (Início da nota de rodapé). A Primeira Conferência Internacional do Comitê de Serviços aos Surdo-Cegos foi realizada em 1977, quando foi aprovada uma Declaração sobre os Direitos dos surdo-cegos. O Comitê organizou uma Segunda Conferência Internacional sobre surdo-cegos em Hannover, Alemanha, em julho de 1980. Todos os coordenadores e conferencistas nessa Conferência eram surdo-cegos (Nowill, 1982). (Fim da nota de rodapé).

Cegueira, (*Agency for the Prevention of Blindness – IAPB*), que atuava junto à Organização Mundial da Saúde (OMS).

Dorina Nowill ainda estava no cargo de presidente do Comitê de Assuntos Inter-Americanos, coordenando 6 homens e 1 mulher.²⁰⁸ No relatório do referido comitê, apresentado em uma das sessões do congresso, também registrado nos Anais do Congresso Mundial, em São Paulo, Dorina Nowill chamou atenção para a baixa representatividade da América Latina no WCWB, o que levou o Comitê a contatar as principais agências para cegos na América Latina; países não membros e autoridades oficiais de vários países, sem lograr muito êxito por limitações financeiras e instabilidades políticas: “Em todos esses anos em que participamos do Comitê de Assuntos Inter-Americanos, sempre lamentamos que uma extensa área como a da América Latina não tinha uma representação maior na WCWB” (Nowill, 1974, p. 87, tradução nossa).

Dorina também destacou que, com exceção dos Estados Unidos e Canadá, a educação especial no continente americano era precária em vários países e apontou o Programa de Bônus de Ajuda Mútua (*Gift Coupon Programme*) da ONU como uma alternativa imediata:

[...] a educação especial tem sido negligenciada em muitos lugares e agências para cegos, principalmente devido à falta de meios financeiros, falta de equipamento técnico, material didático, livros de todos os tipos e, acima de tudo, de professores e instrutores especializados. Há em todos os países uma necessidade crescente de serviços educacionais, tais como treinamento, programas, cursos de especialização e oportunidades nas quais profissionais dos países avançados e dos países em desenvolvimento possam trocar pontos de vista e comparar experiências. Dentro de nossas possibilidades limitadas, tentamos promover a cooperação regional e melhores relacionamentos com todas as instituições latino-americanas. Como, de acordo com a pesquisa, a prioridade deve ser dada à educação nesta área, recebemos com prazer o con-

208. (Início da nota de rodapé). O Comitê de Assuntos Inter-Americanos era composto por: Dorina de Gouvêa Nowill - Brasil (presidente); H. Pradilla Cobos - Colômbia (Secretário); R. J. d'Abadie - Trinidad (membro); Manuel Rodrigues Cardenas - Venezuela (membro); A. N. Magill - Canadá (membro); EHsa M. de Stahl - Guatemala (membro); Carlos Zegarra - Peru e M. Robert Barnett - U.S.A (membro) (WCWB, 1974). (Fim da nota de rodapé).

vite do Secretário-Geral para participar do Programa de Bônus de Ajuda Mútua da Unesco. Projetos em treze países, todos eles envolvendo livros e equipamentos para os cegos, foram selecionados para o programa atual. Podemos sugerir que campanhas como esta sejam estimuladas pela WCWB em uma escala mais ampla no futuro (Nowill, 1974, p. 89, tradução nossa).

Além do tema da educação, outros temas foram pautados no congresso: prevenção da cegueira; prioridades e políticas no desenvolvimento de programas internacionais para a prevenção de cegos; pesquisa e desenvolvimento; investigações científicas em serviços para os cegos; pesquisa moderna para melhorar as oportunidades educacionais para pessoas com deficiência visual; mobilização de recursos comunitários para a provisão de Serviços para os cegos; necessidade de uma abordagem profissional das relações públicas, reabilitação do cego adulto; treinamento de mobilidade, emprego e oportunidades diversas de trabalho, serviços para adultos surdo-cegos; recursos para atividades culturais e recreativas; acesso à comunicação escrita; desenvolvimento de sistemas de livro falado; equipamentos de leitura; recursos para países em desenvolvimento; o papel da Unesco na promoção da educação, ciência; atividades culturais para os cegos no mundo em desenvolvimento; e a relação entre organizações de e para cegos (WCWB, 1974).

Nota-se que, de modo geral, os temas pautados nos congressos e seminários realizados Brasil eram temas que circulavam nos debates internacionais, considerando que havia uma circulação do conhecimento por meio das próprias pessoas engajadas com a educação dos cegos que também circulavam nos eventos e cursos internacionais, além da circulação do conhecimento por meio das publicações, seja livros, Anais de eventos ou periódicos.

As ações do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos tiveram prosseguimento no Brasil sob a influência de Dorina Nowill. Vale destacar que, no ano seguinte, em 1975, o Brasil recebeu o I Congresso Latinoamericano do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, com a participação de aproximadamente 300 congressistas. Dorina Nowill assumiu a presidência desse Conselho Mundial no período de 1979 a 1984.

Considerações finais

Seguir os passos de Dorina de Gouvêa Nowill na condição de mulher, cega, professora e latino-americana, reconhecida como uma intelectual criadora e mediadora, desvelou e delineou o processo em que a educação dos cegos entra na pauta da agenda pública brasileira, a partir de uma perspectiva de análise da história transnacional entre as décadas de 1950 e 1970. A perspectiva histórica foi priorizada considerando a sua importância e a sua função na mediação dos problemas sociais; na intervenção da história do tempo presente; na formulação e na avaliação de políticas educacionais; e ainda como meio de resistência, com a consciência de que sem memória não há democracia.

Destacou-se uma narrativa para além da perspectiva de educação de matriz francesa, herdada e centralizada no Instituto Benjamin Constant — o que possibilitou desvendar outras conexões, redes de apoio e de sociabilidade estabelecidas na área da educação dos cegos no Brasil. O resultado do balanço da produção realizado em dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos evidenciou que são exíguos os estudos e o conhecimento consistentes sobre a formação das primeiras ações e políticas públicas para a educação dos cegos no Brasil, no período abordado, e sobre a relevante contribuição e engajamento de Dorina Nowill nesse processo.

Chamaram a atenção as ações de repercussão realizadas, promovidas, documentadas e publicizadas por Dorina Nowill, detalhadamente delineadas ao longo desta obra no percurso dos seus itinerários de formação e profissional, em contraste com o silenciamento acadêmico e científico a seu respeito. Esse silenciamento provoca algumas reflexões:

1. A quase invisibilidade das ações e políticas públicas para a educação dos cegos, bem como de Dorina Nowill e do seu engajamento na historiografia da educação brasileira e no campo científico da educação especial, no período abordado, desnudam-nos enquanto comunidades acadêmicas e científicas pelo capacitismo estrutural e institucional, expressos nos (não) interesses e nas (não) seletividades investigativas dos grupos de pesquisa ao longo dos anos e pela dificuldade em reconhecer pessoas com deficiência como intelectuais, o que por vezes ainda é percebido nos dias atuais;
2. O fato de Dorina Nowill não ter desenvolvido uma carreira acadêmica de nível superior no Brasil pode também ter contribuído para seu não reconhecimento no meio científico enquanto intelectual da educação brasileira;
3. Outra questão que contribuiu para a invisibilidade de Dorina Nowill, enquanto uma intelectual da educação brasileira, é a sua imagem vinculada à filantropia e sua identificação enquanto uma benemérita, principalmente pela presidência da Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

Contudo, importa destacar que a formação de Dorina Nowill em nível médio na conceituada Escola Normal Caetano de Campos a elevava a um lugar social privilegiado, à sua época, por ser um espaço que pode ser reconhecido naquele contexto como uma “universidade das mulheres”, isto é, de formação de mulheres intelectuais. Nota-se isso pela oportunidade privilegiada da bolsa de estudos para se especializar no ensino de cegos no *Teachers College da Columbia University*, em Nova Iorque (EUA), sendo, inclusive, no seu retorno bem requisitada por universidades brasileiras para firmar parcerias e proferir comunicações orais em eventos.

O seu papel central no engajamento e nas contribuições para que a educação dos cegos se tornasse um assunto público, entrasse e se consolidasse na pauta da agenda pública brasileira tornou-se inquestionável quando se percorre os seus itinerários de formação e profissional. Tais itinerários perpassam por: formação em instituições de ensino estadunidenses; organização e participação de eventos científicos e institucionais nacionais e internacionais; participação na direção de organizações internacionais representativas dos cegos; direção executiva por 13 anos da Campanha Nacional de Educação dos

Cegos do Ministério da Educação e Cultura; apoio e participação na elaboração de projetos de lei; difusão e implantação do ensino integrado de pessoas cegas na escola regular comum por meio das Classes Braille.

Além do mais, essas ações contribuíram para a sua visibilidade e o seu engajamento tanto nacional quanto internacional, em dimensões política e pedagógica, ao se inserir em algumas redes de sociabilidade e de apoio. Essas ações também contribuíram para a ampliação dessas redes, diluindo fronteiras, de São Paulo para o Brasil, e em percursos multidirecionais para o contexto global, ao circular em espaços públicos e privados. Não se deixa de reconhecer, no entanto, que um intelectual não se forma, e não existe, sem redes de sociabilidade e/ou de apoio.

Certamente, as viagens pedagógicas realizadas por Dorina Nowill foram essenciais na construção de caminhos e de conexões para essas redes transnacionais as quais ela se integrou favorecendo a recepção, a (re) significação, a circulação e a difusão do conhecimento, de valores e de práticas culturais sobre e para as pessoas cegas e com baixa visão, envolvendo um público ampliado. Essas viagens também viabilizaram a produção e a mediação de bens culturais; a construção e o estabelecimento de ações políticas; o levantamento da doação da Imprensa Braille da FLCB, de materiais e recursos especializados, de verbas e de subvenções públicas.

O Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (WCWB), organização de assessoramento e cooperação internacional de maior representatividade à qual Dorina Nowill se filiou, teve um papel central na contribuição direta e indireta para o reconhecimento da educação dos cegos como um assunto público e para a sua consolidação na agenda pública brasileira, sobretudo, influenciando nas ações da Campanha Nacional de Educação dos Cegos do Ministério da Educação de Cultura – CNEC/MEC.

Nesse sentido, embora a CNEC/MEC tenha sido criada na condição de um tipo de política social transitória, na forma de campanha, isto é, sem ser uma política de Estado, suas ações durante os 15 anos de vigência promoveram e contribuíram diretamente para que a educação dos cegos fosse reconhecida como um problema social, um assunto público, e fosse introduzida na agenda pública nacional e dos estados, ao apoiar técnica e financeiramente secretarias de educação estaduais na implantação de departamentos e setores de educação especial.

As ideias discutidas no WCWB, em alguns momentos alinhadas ou em parcerias com a ONU e/ou com a UNESCO, circularam em várias instâncias internacionais e nacionais, tendo recepções ressignificadas na interação com diversas organizações, redes de apoio nacionais e países em contextos diversos — democráticos ou autoritários, “desenvolvidos” ou “em desenvolvimento”. Importa acentuar que as ideias que circulavam dentro do WCWB eram produtos da interação, da troca de conhecimento e de experiências também de países em desenvolvimento, como o Brasil.

Destaca-se que a influência do WCWB no Brasil se deve, principalmente, à filiação de representantes do Instituto Benjamin Constant e da Fundação para o Livro no Cego do Brasil, sobretudo pela atuação pioneira de Dorina Nowill, que buscaram aplicar as recomendações desse referido Conselho no contexto brasileiro, inclusive sediando três eventos: o Pan-Americano (1954); a Assembleia e Conferência de 1974 e a Conferência Latino-Americana de 1975.

Em sentidos múltiplos, se esse Conselho trouxe para o Brasil perspectivas, conceitos e práticas, importa sublinhar que o conhecimento, as práticas culturais e as publicações produzidos no Brasil também circulavam em outros países e em congressos internacionais por meio dos representantes e delegados brasileiros e de assessores internacionais que realizavam visitas técnicas e estágios aqui. Vale registrar que Dorina assumiu a vice-presidência do Conselho Mundial (de 1964 a 1969 e de 1974 a 1979) e, posteriormente, a presidência (1979 a 1984).

O fato de Dorina Nowill ser branca, de uma classe socioeconômica privilegiada, morar na capital paulista e pertencer a redes de apoio nacionais e internacionais a colocava em um lugar que favorecia sua capacidade de mobilização entre pessoas cegas, profissionais da educação e da saúde, instituições, grupos associativos, órgãos públicos, organizações privadas e autoridades públicas de diferentes regiões do Brasil e de outros países.

A presença de autoridades públicas nos eventos promovidos por Dorina Nowill na Fundação para o Livro do Cego no Brasil; o levantamento de verbas junto ao Ministério das Relações Exteriores para financiamento de viagem para congresso fora do país e para a filiação do Brasil ao WCWB, mesmo antes de ela ser diretora da CNEC/MEC; e a permanência por 13 anos à frente desta Campanha Nacional de Educação dos Cegos, diante de

uma instabilidade política e mesmo com a substituição de 15 ministros da educação, demonstra o seu prestígio e sua articulação no circuito político.

Por outro lado, a pesquisa dá mostras da inegável desvantagem de Dorina nos espaços de poder predominantemente ocupados e liderados por homens de países centrais, sobretudo da Europa e da América do Norte. É importante destacar que as suas condições de privilégio podem ter atenuado a sua vulnerabilidade,²⁰⁹ mas de forma alguma a excluiu de diversas situações de constrangimento e capacitismo. Embora o termo *capacitismo* não fosse ainda utilizado, Dorina Nowill o combateu veementemente como menciona em diversos exemplos em sua autobiografia. No entanto, sua representatividade e circulação em espaços de discussão, formulação, execução e avaliação de serviços e de políticas públicas eram significativas, não apenas porque ela era uma especialista em educação dos cegos, mas, sobretudo, porque ela era pioneira nesses espaços na condição de pessoa cega, mulher, professora e latino-americana.

Sobressai na pesquisa a relação público-privada imbricada entre as ações da Campanha Nacional da Educação dos Cegos (CNEC/MEC) e da Fundação para o Livro do Cego (FLCB) que se confundem por alguns motivos essenciais: 1- Dorina Nowill era concomitantemente diretora executiva da CNEC/MEC e presidente da FLCB; e 2- Identificou-se nos documentos oficiais da CNEC/MEC que o seu endereço em São Paulo era o mesmo endereço da FLCB, ou seja, a CNEC/MEC funcionava nas dependências da FLCB. É intensa a recorrente negociação entre o Estado e as instituições privado-filantrópicas, em ambas as direções.

Contudo, a intensa e imbricada relação público-privado, traço forte, frequente e tenso dos circuitos da educação especial brasileira, até os dias atuais, ganham nuances e significados diferentes, com maior ou menor tensão, a depender dos contextos cultural, social, político, econômico e da aceitabilidade da sociedade de cada época, o que não impede de se avaliar as consequências e as permanências para os períodos seguintes. São inquestionáveis o dever e a necessidade do poder público atual de se comprometer em direcionar verba pública para políticas públicas, a fim de fortalecer a

209. (Início da nota de rodapé). Vale refletir que se Dorina fosse uma mulher cega, preta e pobre formaria um outro cenário e outras condições e barreiras seriam impostas. (Fim da nota de rodapé).

educação especial na perspectiva inclusiva, combatendo o desmonte proposto pelo projeto do modelo neoliberal.

Embora tenham sido identificadas algumas críticas pontuais na imprensa jornalística pelo fato de Dorina estar na direção simultânea da FLCB e da CNEC/MEC, de modo geral, havia reconhecimento e aceitação sociais, inclusive pelo meio acadêmico, naquela época, e isso pode se justificar porque havia poucos especialistas formados. Se por uma perspectiva as ações imbricadas de Dorina entre os espaços público e privado eram pontualmente alvo de críticas, por outro lado, essa mesma relação público-privado projetava suas ações, ampliava o seu engajamento, as suas redes de apoio e sociabilidade e sua legitimação, o que contribuiu para a abertura de caminhos para a formação de serviços públicos e políticas públicas em favor da educação dos cegos.

Além disso, a natureza privado-filantrópica da FLCB, no contexto abordado, acabava se invisibilizando mediante a gratuidade: 1- dos serviços e dos atendimentos oferecidos; 2- das publicações em tinta e em braille sobre e para cegos distribuídas no Brasil e no exterior do país; 3- dos cursos oferecidos para professores e técnicos especializados de todo Brasil, como o curso de Especialização para o Ensino de Cegos; e 4- pelas bolsas de estudos e de reabilitação concedidas. Ademais, pelo papel central ocupado pela FLCB em parceria com o estado de São Paulo no treinamento de professores e, sobretudo, pela implantação das Classes Braille na rede regular de ensino do estado de São Paulo, como resultado da bandeira levantada por Dorina Nowill do ensino integrado. Somado a isso, deve-se lembrar que parte desses serviços era muito incipiente ou não existia no âmbito público fora do Rio de Janeiro e do Instituto Benjamin Constant. Ainda, reitera-se que era muito limitado o número de profissionais especializados no tema.

Outro resultado identificado é que a formação especializada de técnicos e professores, com métodos específicos para a educação dos cegos; a promoção de congressos e cursos; a produção, transcrição e tradução para o braille e em tinta de livros e revistas; e a unificação do sistema braille, eram estratégias utilizadas para a permanência da educação dos cegos na agenda pública nacional. Essas estratégias propiciavam também a difusão e a circulação da perspectiva da integração social e escolar do cego (na rede regular

de ensino), a qual Dorina defendia, visando modificar as práticas sociais e a cultura escolar brasileira.

Por fim, seguir os passos de Dorina Nowill contribuiu para descortinar uma intensa atividade na área da educação especial, nas décadas de 1950, 1960 e início dos 1970, inclusive, no âmbito público, principalmente em relação à deficiência visual, que fomentou e abriu caminhos para políticas públicas caras à época no enfrentamento da segregação e da discriminação, como o ensino integrado, as Classes Braille, os livros didáticos em braille, a formação de professores e um itinerário de lutas para que a educação dos cegos entrasse na pauta da agenda pública brasileira.

Certamente, as ações e o itinerário de Dorina Nowill não se esgotam no limite do espaço, do recorte temporal e das fontes históricas exploradas para este estudo. Espera-se que esta obra possa contribuir e ser um estímulo para a diversificação e ampliação dos pontos de partida e dos percursos da narrativa sobre a história da educação e da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, ainda muito centrada, e por vezes confundida, com a história da escolarização de crianças antigamente reconhecidas com “deficiência mental”. Além disso, que traga contribuições para práticas e espaços escolares, institucionais, de decisão, e de formulação de políticas públicas anticapacitistas. Afinal, sem memória não há democracia, tampouco inclusão. Lembrar é resistir!

Fontes históricas

ALUTA DEMOCRÁTICA. **Cegos querem contas dos 50 milhões**. Rio de Janeiro, RJ. p. 5, 12 dez. 1961.

ALUTA DEMOCRÁTICA. **MEC encerra o Seminário de Educação do Deficiente**. Rio de Janeiro, RJ. p. 5, 14 dez. 1966.

ADESG. Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra. **Certificado de frequência e participação nos trabalhos do “Ciclo de conferências sobre a conjuntura nacional”**. São Paulo, ADESG, 1982.

AFOB. American Foundation for Overseas Blind. **An International Adventury: A Brief History of the American Foundation for Overseas Blind 1915-1965**. American Foundation for Overseas Blind, New York, 1965. Disponível em: <https://archive.org/details/internationaladvOOcomp>. Acesso em: 6 mai. 2020.

ALBUQUERQUE E CASTRO, Pilar Ribas. Ao regressar do Brasil. **No Caminho da Recuperação Social dos Não Videntes** (Coletânea de interesse tiflológico publicados na Revista Poliedro) [publicação original em braille]. Porto, Portugal. Santa Casa de Misericórdia do Porto. Centro de Produção de Livros para o Cego, 1963.

ALBUQUERQUE, Flora Barroso de. Atividades sociais para os educandos deficientes visuais. *In*: I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais (1964). São Paulo, SP: Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC). **Anais [...]** Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1966. p. 48-52. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002341.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BOULTER, Eric T. [**Correspondência**]. Destinatário: Dorina de Gouvêa Nowill. Nova York, 23 mai. 1952. 1 carta. Centro de Memória Dorina Nowill.

BOULTER, Eric T. [**Correspondência**]. Destinatário: Helen Keller. Nova York, 28 mai. 1953. 1 telegrama. Disponível em: <https://www.afb.org/HelenKellerArchive>. Acesso em 6 mai. 2020.

BOULTER, Eric T. World Council has First Assembly: Colonel Baker Elected President. **The New Outlook**, v. 45, n. 9, p. 247-249, nov. 1951.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Portaria n.º 566, de 29 de novembro de 1958**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, p. 25595, 1958a.
- BRASIL. **Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos deficitários visuais**. Ministério da Educação e Cultura (MEC) – Apresentação. Rio de Janeiro, 1959.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Portaria n.º 590 de 19 de agosto de 1964**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, p. 7692, 1964.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Declaração**. Assunto: Declara que Dorina de Gouvêa Nowill é diretora da Campanha Nacional de Educação dos Cegos e representará o Brasil no I Congresso Internacional de Imprensa Braille. Brasília, DF, 7 mai. 1966.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Principais atividades e realizações - 1930-1967**. Rio de Janeiro: MEC, 1967.
- BRASIL. “MEC-CENESP - Extrato do convênio n.º 126”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 30 out. 1978.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei no 2.113 de 1952**. Concede isenção de direitos de importação inclusive a taxa de previdência social, para materiais importados pela Fundação para o livro do Cego no Brasil. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1952. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F20DFA49C07292F16B-BFF1F40E964034.proposicoesWeb2?codteor=1219615&filename=Avulso+-PL+2113/1952. Acesso em: 29 jan. 2023.
- CLEMENTE FILHO, Antônio dos Santos. O lugar da pessoa portadora de deficiências físicas e mentais na sociedade. *In*: I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais (1964). São Paulo, SP: Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC). **Anais [...]** Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1966. p. 25-31. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002341.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- CNEC. Campanha Nacional de Educação dos Cegos. I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais (1964). São Paulo, SP: Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC). **Anais [...]** Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1966. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002341.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- CNEC. Campanha Nacional de Educação dos Cegos. **Processo MEC n.º 237355/64**. Encaminha resoluções de Grupo de Trabalho designado pela Portaria MEC n.º 590/1964. Brasília, DF: Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC). Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1964.
- CNEC. Campanha Nacional de Educação dos Cegos. **Pela integração do deficiente visual**: Relatório da Campanha Nacional de Educação dos Cegos de 1969. Brasília, DF: Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC). Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1969.
- CNEC. Campanha Nacional de Educação dos Cegos. **Promovendo a educação e reabilitação dos deficientes visuais no Brasil**: Relatório da Campanha Nacional de Educação dos Cegos de 1970. Brasília, DF: Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC). Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1970.

- CNEC. Campanha Nacional de Educação dos Cegos. **Uma nova visão da realidade**. Relatório da Campanha Nacional de Educação dos Cegos de 1967. Brasília, DF: Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC). Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1967.
- CNERDV. Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. **Documento de apresentação**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1958.
- CORREIO BRAZILIENSE. **Fundação do cego**. Brasília, DF. p. 6, 14 mar. 1980.
- CORREIO BRAZILIENSE. **MEC debate ajuda ao excepcional**. Brasília, DF. p. 11, 30 jun. 1971.
- CORREIO DA MANHÃ. **Cegos brasileiros aprendem datilografia**. Rio de Janeiro, RJ. p. 2, 15 set. 1960.
- CORREIO DA MANHÃ. **Professoras há quatro meses não recebem**. Rio de Janeiro, RJ. p. 04, 11 mai. 1961.
- CORREIO PAULISTANO. **A admirável Dorina, uma cega que vê**. São Paulo, SP. p.19, 11 nov. 1945.
- CORREIO PAULISTANO. **Inaugurado pelo Ministro da Educação - Centro de Reabilitação para Cegos**. São Paulo, SP. p. 3. 24 nov. 1962.
- DIÁRIO CARIOCA. **Perspectivas de uma exposição**. Rio de Janeiro, RJ. p. 2. 11 nov. 1951.
- DIÁRIO DA NOITE. **Cegos lutam pelo direito de continuar eleitores**. São Paulo, SP. p. 19, 22 ago. 1957.
- DIÁRIO DA NOITE. **Empenham-se numa obra grandiosa em benefício dos cegos no Brasil**. São Paulo, SP. p. 8 e 10, 4 mai.1946.
- DIÁRIO DA NOITE. **Homenagem a Dorina, essa amiga dos cegos**. São Paulo, SP. p. 4, 7 set. 1979.
- DIÁRIO DA NOITE. **Iniciada ampla campanha de prevenção à cegueira**. São Paulo, SP. p. 7, 22 nov. 1947.
- DIÁRIO DE NATAL. **Governo se preocupa com os deficientes**. Natal, RN. p. 15, 18 out. 1977.
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Aperfeiçoamento de pessoal dedicado à educação de cegos**. Rio de Janeiro, RJ. p. 10, 1º dez. 1960a.
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Diário Escolar. **Brasil integrará o Bureau Internacional de Educação**. Rio de Janeiro, RJ. p. 10, 1.º dez. 1960b.
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Falta de verba pode parar a assistência aos cegos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. p. 09, 28 ago. 1960c.
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Os cegos estão reunidos a procura de uma solução**. Rio de Janeiro, RJ. p. 22, 04 e 05 ago. 1974.

- DIÁRIO DO PARANÁ. **Inscrição aberta para curso sobre os excepcionais**. Curitiba, PR. p. 8, 20 set. 1970.
- FERRAZ, Maria Cecília da Cunha. A sala Braille da Biblioteca Infantil "Monteiro Lobato". *In*: II Congresso de Biblioteconomia e Documentação, Salvador, 1959. **Anais [...]** Salvador, BA, 1959.
- FERRAZ, Maria Cecília da Cunha. Bibliotecas Universitárias e Especializadas. *In*: V Congresso de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, 1966. **Anais [...]** São Paulo, SP, 1966.
- FRACAROLLI, Lenira. Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo. **Bibliotecas infantis**, [s. d.].
- IBE In Focus. **Nine decades of global leadership in education**. Geneva: UNESCO/IBE, 2015.
- IBE. **The International Conference on Public Education – Recommendations** nº 07/1936; nº 10/1937; nº 13/1938; nº 40/1955; nº 45/1957; nº 51/1960. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/archivos-de-reuniones-y-recomendaciones-cie>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- IECC. Instituto de Educação Caetano de Campos. **Certidão**. Exercício de Dorina de Gouvêa Nowill no Instituto de Educação Caetano de Campos (IECC) entre 1945 e 1975. São Paulo, SP, 14 ago. 1975.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Boletim mensal do INEP**. Vida Educacional no país em maio de 1946. Rio de Janeiro, RJ: INEP, 1946.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos **Conferências Internacionais de Instrução Pública (Recomendações 1934-1963)**. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965.
- JORNAL DE NOTÍCIAS. **Associações**. São Paulo, SP. p. 7, 18 set. 1947a.
- JORNAL DE NOTÍCIAS. **Uma Helen Keller brasileira**. São Paulo, SP. p. 2, 22 mai. 1947b.
- JORNAL DO BRASIL. **Congresso da UNESCO revela que educação é problema número um**. Rio de Janeiro, RJ. p. 07, 28 jul. 1962.
- JORNAL DO BRASIL. **Livro de cegos será impresso mais depressa**. Rio de Janeiro, RJ. p. 9, 4 ago. 1984a.
- JORNAL DO BRASIL. **Micro imprime livro de Sabino em Braille**. Rio de Janeiro, RJ. p. 24, 9 ago. 1984b.
- JORNAL DO BRASIL. **Professôres pedem livro em braille**. Rio de Janeiro, RJ. p. 17, 1.º dez. 1969.
- KELLER, Helen. My Experiences in Latin America. **The New Outlook for the Blind**, v. 48, n. 5, p. 129-149, 1954.
- LANGERHANS, Clara. A Better Future for Latin American Blind. **The New Outlook**, p. 234-239, set. 1954.

- LOWENFELD, Berthold. 100 Years Ago: The Vienna Congress of Teachers of the Blind. **The New Outlook**, v. 67, n. 8, p. 337-347, 1973. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0145482X7306700801>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- MACKENZIE, Clutha. **La Escritura Braille en el mundo**: estudio de los esfuerzos realizados en favor de la uniformidad de la notación Braille. Paris: UNESCO, 1954. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135252>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- MANCHETE. **As 10 mais do Ano Internacional da Mulher**. Rio de Janeiro, RJ. p. 104, 3 jan. 1976.
- MATTOS, Luis Geraldo de. Problemas técnico-formais e suas implicações na educação dos deficientes visuais. *In*: I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais (1964). São Paulo, SP: Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC). **Anais [...]** Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1966. p. 48-52. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002341.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Legislações sobre Campanhas Educacionais, 1951 – 1958**. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/codi-uniper-m0728p01-campanhasmec-1951a1958>. Acesso em 20 jul. 2022.
- MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial**, 1974.
- MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório anual do Departamento de Assuntos Universitários**. Brasília: DF: MEC, 1977. 134p.
- MORAES, Joaquim Lima de. Sorobã - aparelho de cálculo para cegos. *In*: I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais (1964). São Paulo, SP: Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC). **Anais [...]** Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1966. p. 48-52.
- NOWILL, Dorina de Gouvêa. A criança deficiente visual e a escola pré-primária. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 482, 1968.
- NOWILL, Dorina de Gouvêa. [**Correspondência**]. Destinatário: Eric Boulter. São Paulo, 12 mai. 1952. 1 carta. Disponível em: <https://www.afb.org/HelenKellerArchive>. Acesso em: 6. mai. 2020.
- NOWILL, Dorina de Gouvêa. [**Correspondência**]. Destinatário: Helen Keller. Nova York, 20 jun. 1953. 1 carta. Disponível em: <https://www.afb.org/HelenKellerArchive?a=d&d=A-HK01-03-B052-F11-007.1.1&e=-----195-en-20--241--txt--Brazil-----3-7-6-5-3-----0-1>. Acesso em: 6 mai. 2020.
- NOWILL, Dorina de Gouvêa. [**Correspondência**]. Destinatário: Helen Keller. Nova York, 28 jun. 1957. 1 carta. Helen Keller Archive. Disponível em: <https://www.afb.org/HelenKellerArchive?a=d&d=A-HK01-03-B052-F11-007.1.8&srpos=2&e=-----195-en-20--1--txt--dorina+----1957----->. Acesso em: 7 maio 2020.
- NOWILL, Dorina de Gouvêa. **Ofício**. Assunto: Comunica nomeação pelo Ministro da Educação para integrar a Comissão Executiva da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. São Paulo, SP. 5 dez. 1958.

- NOWILL, Dorina de Gouvêa. **Ofício**. Assunto: Comunica designação pelo Ministro da Educação para dirigir a Campanha Nacional de Educação dos Cegos. São Paulo, SP. 4 abr. 1961.
- NOWILL, Dorina de Gouvêa. The Braille System: its production distribution and use. *In: WCWB. Proceedings of the World Council of the Welfare for the Blind*. Vigyan Bhavan, New Delhi, Índia. October 8-17, 1969.
- NOWILL, Dorina de Gouvêa. Report of the Committee on Inter-American Affairs. *In: WCWB. Proceedings of the World Council of the Welfare for the Blind*. São Paulo, Brazil, August 6-17, 1974. p. 84-90.
- NOWILL, Dorina de Gouvêa. The World Council for the Welfare of the blind. *In: American Association of Workers for The Blind (org.). Blindness (1981-1982)*. Washington: American Association of Workers for the Blind, 1982. p. 17-27.
- NOWILL, Dorina de Gouvêa. ... **E eu venci assim mesmo**. Dorina de Gouvêa Nowill. São Paulo: Totalidade, 1996.
- NOWILL, Dorina de Gouvêa. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. [Entrevista concedida a] Deivison Gonçalves Amaral e Corina Maria Rodrigues Moreira. Compilado por Mario Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. p. 443. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/historia-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 3 dez. 2020.
- O JORNAL. **A reforma do ensino**. Uma carta do diretor do Bureau Internacional de Educação. Rio de Janeiro, p. 2, 3 abr. 1931.
- O JORNAL. **A verdadeira relação da educação para a guerra e para a paz**. Rio de Janeiro, p. 18, 23 maio.1948
- O TEMPO. **A seção braile ilumina uma tenebrosa escuridão**. Florianopolis, SC, 15 jun. 1951.
- OUTLOOK FOR THE BLIND AND THE TEACHERS FORUM. **Special Summer Sessions**, v. 40, n. 4, abr. 1946.
- OUTLOOK FOR THE BLIND AND THE TEACHERS FORUM. **Conference of Oxford**, v. 43, nº 10, dez. 1949.
- PIAGET, Jean. Rapport du directeur. *In: Le Bureau international d'éducation en 1935-1936: troisième réunion du Conseil*. Genève: BIE, p. 22-52, 1936.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP). Seção "Documentação": XII Conferência Internacional de Instrução Pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XV, n. 41, p. 121-126, jul./set. 1951.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP). Notícias diversas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 61, jan./mar. 1956.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP). Instituto Benjamin Constant. Portaria nº 70, de 28 de maio de 1958. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXX, n. 71, p. 195-198, 1958.

- REVISTA DA SEMANA. **Relêvo**. Rio de Janeiro, RJ. p. 51, 1949.
- REVISTA LENTE. **Número comemorativo do Simpósio de Educação Especial**. São Paulo, SP, v. VII, n. 22, jun./set. 1963.
- ROSSI, Therezinha Fleury de Oliveira. O Braille, sua produção e seu uso. *In*: II Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais (1968). Brasília, DF: Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC). **Anais [...]** Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1968. p. 329-352. Acervo do Centro de Memória Dorina Nowill.
- RUSSEL, Willian F. A verdadeira relação da educação para a guerra e para a paz. **O Jornal**, p. 18, 23 mai. 1948.
- SÃO PAULO (Estado). Discurso pronunciado na sessão do dia 24-9-1952. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, p. 50. 7 out. 1952.
- SÃO PAULO (Estado). **Palestras nos Grupos Escolares sobre o funcionamento das Classes Braille**. São Paulo, 1955. Disponível em: http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/a/c/8/ac80775141716a856efaf68c2c2a2f11ae2572942b-769bc5ad4243d6cc2e613d/CODI-UNIPER_m0423p02_EducacaoParaCegos.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). Centro para treinamento de visão sub-normal S/C Ltda - Extrato para registro de pessoas jurídicas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, p. 2, 06 set. 1974.
- SÃO PAULO (Estado). **Requerimento nº 385, de 1976**. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, p. 99, 29 abr. 1976.
- SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 16.742, de 5 de março de 1981**. Cria a Comissão Estadual de Apoio e Estímulo ao Desenvolvimento do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. São Paulo, 1981. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/69843>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- SÃO PAULO (Estado). 1ª sessão solene em homenagem à professora Dorina Nowill, presidente emérita da Fundação Dorina Nowill para cegos. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, p. 13, 10 abr. 2003
- SARAIVA, Nice Tonhosi. Considerações sobre educação de deficientes áudio-visuais. *In*: I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais (1964). **Anais [...]** São Paulo, SP: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1966. p. 25-31. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002341.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO (SP). **Nomeação de Dorina Monteiro de Gouvêa como Técnica de Educação e dispensa dos serviços docentes, 1947**.
- SIBERCSHMIDT, Benno Daniel. La Educación em los países de América Latina. **Revista do Arquivo Municipal (SP)**, Prefeitura do Município de São Paulo, Departamento de Cultura. v. XC, p. 215, mai./jun.1943.
- SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, out./dez. 1963.

- SOUZA, Fenando Tude de. As relações com a U.R.S.S. Educação. **O Jornal (RJ)**. Rio de Janeiro, RJ. p. 1, 20 mar. 1945a.
- SOUZA, Fenando Tude de. O professor na liderança da comunidade rural nos Estados Unidos e no México. **O Jornal (RJ)**. Rio de Janeiro, RJ. p. 1, 17 jun. 1945b.
- STREHL, Carl. Placement of the blind in the professions. *In: Proceedings of the World Council of the Welfare for the Blind*. Rome, Italy, July 21st to 31st, 1959.
- THE NEW OUTLOOK. **Pan-American Conference Scheduled**. mai. 1954a. p. 164-165.
- THE NEW OUTLOOK. **World Council Moves: Toward Uniformity**. nov. 1954b. p. 322-325.
- THE RECORD. **Special Project for training brazilian workers for the blind**. v. II, n. 3, march. 1946.
- THE UNESCO COURIER. **Joseph Asenjo at Fundação Para o Livro do Cego no Brasil**. 1 fotografia, 13th year, n. 6, p. 4, jun.1960.
- UNESCO. **UNESCO'S work on braille since 1949 and future activities of the World Braille Council**. Committee of experts on the establishment of a World Braille Council. Paris: UNESCO, 1951.
- UNESCO. **Coupones-donativo de la UNESCO**. El Correo de la UNESCO, V, 8/9, 1952. p. 19-20. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071129_spa. Acesso em: 13 mar. 21.
- UNESCO. **El Año Internacional del libro: um Programa de acción**. UNESCO: Paris, 1971. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001053_spa. Acesso em: 6 fev. 2022.
- UNESCO-BIE. **Rapport du Directeur du Département de l'Éducation**. Joint Committee, 29th, Paris: UNESCO-BIE, 1960. 9 p.
- UNESCO-BIE. **XXIIIrd Internaciona Conference on Public Education -Recommendation n° 51 to the ministers of education concerning the organization of special education for mentally handicapped children**. Geneva: UNESCO-BIE, 1960a.
- VASCONCELOS E SOUSA, Gonçalo. Património Cultural de Gaia. **Património Humano: Personalidades Gaienses**. J.A. Gonçalves Guimarães (Coordenação Geral); Gonçalo Vasconcelos e Sousa (Coordenação de volume). Vila Nova de Gaia: Câmara Municipal, Amigos do Solar dos Condes de Resende – Confraria Queirosiana, Vol. I, 2018.
- VERONESE, M. V. **Allocution de M. Vittorino Veronese - Directeur General de L'Unesco a la seance d'ouverture de la XXIIe session Conference Internationale de l'instruction Publique**. Genève: UNESCO, 6 juillet 1960.
- WCWB. **Proceedings of the World Council of the Welfare for the Blind**. New York, EUA. 31st July to 11th August, 1964.
- WCWB. **Proceedings of the World Council of the Welfare for the Blind**. Paris, França. August 5 through 13, 1954.

WCWB. Proceedings of the World Council of the Welfare for the Blind. Rome, Italy. July 21st to 31st, 1959.

WCWB. Proceedings of the World Council of the Welfare for the Blind. São Paulo, Brazil. August 7-16, 1974.

WCWB. Proceedings of the World Council of the Welfare for the Blind. Vigyan Bhavan, New Delhi, Índia. October 8-17, 1969.

Referências

- ABREU, Alzira Alves de et al. (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/berta-maria-julia-lutz>. Acesso em: 31 jan. 2021.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE E CASTRO, Pilar Ribas. Ao regressar do Brasil. **No Caminho da Recuperação Social dos Não Videntes** (Coletânea de interesse tifológico publicado na revista em relevo Poliedro). Porto, Portugal: Santa Casa de Misericórdia do Porto. Centro de Produção de Livros para o Cego, 1963.
- ALVES, Claudia. Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. **Educação e Filosofia**, v. 33, n. 67, p. 27–55, 2019.
- ALZATE-ZULUAGA, Mary Luz; ROMO MORALES, Gerardo. La agenda pública en sus teorías y aproximaciones metodológicas. Una clasificación alternativa. **Revista Enfoques**, 2017.
- ARANHA, Maria Lucia De Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- ARAPIRACA, José de Oliveira. **A USAID e a educação brasileira** - Um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1979.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1982.
- ARAÚJO, Sonia Maria Dutra. **Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil**: a história do Instituto Benjamin Constant. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica**. Teoria e método. Bauru: SPEDusc, 2006.
- ARRUDA, Antonio De. A Escola Superior de Guerra. **Revista da Escola Superior de Guerra**, v. 1, n. 1, p. 113–122, 1983. Disponível em: <https://revista.esg.br/index.php/revistadaesg/article/view/25/8>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- AUTRAN, Ilza Maria Ferreira Pinto; LOUREIRO, Vera Regina. Memória da educação especial na PUC-Rio: resgatando a história. **Revista Educação On-Line (PUC-Rio)**, v. 6, p. 1–17, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15524/15524.PDF>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BARROS, José D’Assunção. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Revista Cadernos do Tempo Presente**, v. 11, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33662/ctp.v11i02.15006>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. O que é a História da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. **Espacio, TiempoyEducación**, v. 3, n. 1, p. 43–59, 2016. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8477/2/O_que_e_a_historia_da_educacao_no_Brasil_hoje_Tempos_de_reflexao.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.
- BATISTA, Getsemane de Freitas. **O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos “excepcionais”**: antecedentes, atores e ações institucionais (1950-1979). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2019.
- BAYNTON, Douglas C. Disability in History. **Perspectives on History**, n. 3, 2006. Disponível em: <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/november-2006/disability-in-history>. Acesso em: 14 out. 2021.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. Estratégias das Apaes federadas para impactar a educação e assistência dos excepcionais no Brasil: Uma análise histórica entre os anos de 1960 e 1970. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, p. 1–32, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5140>. Acesso em: 30 set. 2023.
- BLANCO, Leila. **Convocando outras vozes**: a trajetória de Maria Therezinha Machado na história da educação especial do município do Rio de Janeiro. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BOEL, Jens. Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (IIIC), antecessor da UNESCO. **Correio da UNESCO**, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/2020-1/liga-das-nacoes-um-sonho-universal-que-resistiu-ao-tes-te-do-tempo>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira Adriana. **De anormais a excepcionais**: História de um conceito e de práticas inovadoras em educação especial. Curitiba: CRV, 2015. v. 1. DOI: 10.24824/978854440304.4.

- BORGES, Adriana Araújo Pereira; BARBOSA, Esther Augusta Nunes. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 26, n. suppl 1, 2019. DOI: 10.1590/s0104-59702019000500009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/BY3MK69V3L4dcnfqZTtNwrq/?format=pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122–155.
- BOURDIEU, Pierre. Ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995. p. 183–192.
- BRASIL. **Decreto nº 14.165, de 3 de dezembro de 1943**. Aprova o Regimento do Instituto Benjamin Constant do Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-14165-3-dezembro-1943-469402-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 out. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 785, de 20 de agosto de 1949**. Cria a Escola Superior de Guerra e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1949a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1940-1949/lei-785-20-agosto-1949-363936-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 1.005, de 24 de dezembro de 1949**. Concede isenção de impostos e taxas para material importado pela Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, seção I, p. 17900, 1949b.
- BRASIL. **Decreto nº 34.700, de 25 de novembro de 1953**. Aprova o Regimento do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1953a.
- BRASIL. **Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953**. Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. Presidência da República. Rio de Janeiro, 1953b.
- BRASIL. **Lei nº 2.094, de 16 de novembro de 1953**. Concede isenção de direitos de importação para materiais para materiais importados pela Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Rio de Janeiro. Diário Oficial da União - Seção 1 de 21 de novembro de 1953, 1953c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2094-16-novembro-1953-366212-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Portaria nº 12, de 10 de janeiro de 1953**. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 1953d. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/20049/12583>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria no 132, de 9 de março de 1956**. Designa comissão para elaborar anteprojeto de lei, dispondo sobre o Ensino emendativo. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, seção I, p. 4973, 1956.
- BRASIL. **Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957**. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Presidência da República. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1957.

- BRASIL. **Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1958.
- BRASIL. **Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960.** Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1.º de agosto de 1958. Presidência da República. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1960a.
- BRASIL. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Presidência da República. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1960b.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Presidência da República, 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: 20 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962.** Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Brasília: Presidência da República, 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14169.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BRASIL. **Portaria nº 3.513, de 28 de setembro de 1970.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1970.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692imprensa.htm#:~:text=7.044%2C%20de%201982\)-,Art.,10](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692imprensa.htm#:~:text=7.044%2C%20de%201982)-,Art.,10). Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1973a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 72.495, de 19 de julho de 1973.** Estabelece normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades particulares de ensino e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1973b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72495-19-julho-1973-421414-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2072.495%2C%20DE%2019%20DE%20JULHO%20DE,entidades%20particulares%20de%20ensino%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

- BRASIL. **Estenografia Braille Para a Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.
- 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=3.,a%20adapta%C3%A7%C3%A3o%20razo%C3%A1vel%20seja%20oferecida. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Estatuto da pessoa com deficiência. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, DF, 2015. Em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 de julho de 2023.
- BREGAIN, Gildas. **L'internationalisation imparfaite d'une modernité nord-atlantique**: Essai d'histoire croisée des politiques publiques du handicap en Argentine, au Brésil et en Espagne (1956-1982). 2014. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; Université de Rennes II, França, 2014.
- BREGAIN, Gildas. The role of international institutions in the process of categorization of 'Disabled People' (1930s–1975). **The Routledge History of Disability**, p. halshs01695026, 2017. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-01695026>. Acesso em: 23 fev. 2023.
- BREGAIN, Gildas. La aparición de los problemas públicos transnacionales de la invalidez y de la ceguera (1918-1945). *In*: BREGAIN, Gildas (org.). **Para una história transnacional de la discapacidad** - Argentina, Brasil y España: siglo XX: CLACSO, 2022. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv-3142tr5.6>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.
- BUENO, José Geraldo Silveira; LEHMKHUL, Márcia de Souza; GOES, Ricardo Schers De. A relação público/privado nas políticas de educação especial no período ditatorial no Brasil (1964-1985). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, p. 1–23, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4481>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- BUENO, José Geraldo Silveira; SOUZA, Sirleine Brandão De. A Constituição do Campo da Educação Especial Expressa na Revista Brasileira de Educação Especial - Rbee (1992-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. spe, p. 33–50, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400004>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- BUFFA, Ester. O público e o privado na educação brasileira no século XX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. v. 3. p. 53–67.
- BURKE, Peter. **A escrita da História: Novas perspectivas**. [S. l.]: 1992.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 2002.

- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**. Coleção Educadores. ed. Recife: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2010.
- CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas**. Brasília: ENAP, 2018.
- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda. **O Educandário para Cegos São José Operário**: cultura escolar e políticas educacionais (décadas 1960 e 1970). 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2018. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2021/08/Dissertacao-completa-Fernanda-Luisa-UENF-versao-final-07-08-18.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.
- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e051>. Acesso em: 13 set. 2020.
- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Conferencias de la Oficina Internacional de Educación durante la dirección de Jean Piaget: panorama de la enseñanza especial (1929-1967). **Revista Cabás**, n. 25, p. 89–106, 2021. DOI: 10.35072/CABAS.2021.35.20.005. Disponível em: <http://revista.muesca.es/articulos25/564-conferencias-de-la-oficina-internacional-de-educacion-durante-la-direccion-de-jean-piaget-panorama-de-la-ensenanza-especial-1929-1967>. Acesso em: 30 set. 2023.
- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Educação dos cegos fluminenses: Campos em conexão com Niterói (1950-1970). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 30, p. 123–149, 2019c. DOI: 10.20500/rce.v14i30.24471. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/24471>. Acesso em: 12 out. 2021.
- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. História e historiografia da Educação Especial brasileira: um balanço da produção em artigos científicos (2015-2020). **Revista História da Educação**, v. 26, p. 1–39, 2022. DOI: 10.1590/2236-3459/113783. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/113783>. Acesso em: 8 nov. 2022.
- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. O Centro Nacional de Educação Especial: os convênios e a estratégia da ditadura civil-militar de uma suposta “participação da comunidade” (1973-1986). *In*: REBELO, Andressa Santos; MARTINS, Bárbara Amaral; GUIMARÃES, Décio Nascimento (org.). **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia/Anped, 2023. p. 187–223. Disponível em: <https://encontrografia.com/download/3096/?tmstv=1711465480>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. O Serviço de Assistência São José Operário: da assistência social à educação para cegos (1956-1963). **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 51, p. 1- 30 (e- 15557), 2019a. DOI: 10.21680/1981-1802.2019v57n51id15557. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5639/563965392011/563965392011.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

- CARDOSO, Silmara de Fatima. “Viajar é ser autor de muitas histórias”: experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929-1935). 2015. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas De. História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização: pontuando algumas questões. *In*: GONDRA, José Gonçalves; MACHADO, Maria Cristina Gomes; SOMÕES, Regina Helena (org.). **História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização**. Vitória: Edufes, 2017. p. 21–46.
- CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 119–138, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0132>. Acesso em 10 abr. 2022.
- CASTRO, Cesar Augusto. Arquivos e fontes na História da Educação. *In*: GONDRA, José Gonçalves; MACHADO, Maria Cristina Gomes; SIMÕES, Regina Helena Silva (org.). **História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização**. Vitória/ES: EDUFES, 2017. v. 13. p. 226–252.
- CERQUEIRA, Jonir Bechara; PINHEIRO, Cláudia Regina Garcia; FERREIRA, Elise de Melo Borba. O Instituto Benjamin Constant e o Sistema Braille. **Revista Benjamin Constant**, p. 29–47, 2014.
- COMBLIN, Joseph. La doctrina de la seguridad nacional. **Revista Mensaje**, v. 25, n. 247, p. 96–104, mar./abr. 1976. Disponível em: <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1381797>. Acesso em: 8 maio. 2022.
- CUNHA, Luís Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 127, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200002>. Acesso em: 8 maio. 2022.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 1, p. 15–34, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/72829>. Acesso em: 8 mai. 2022.
- DE LAPLANE, Adriana Lia Friszman; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 40–55, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. *In*: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2013.
- FARIAS, Adenize Queiroz de. **Gênero e deficiência: uma história feminina de ruptura e superação de vulnerabilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

- FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 47, p. 29–60, 2004. DOI: 10.1590/S0102-01882004000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/NCQ-3t3hRjQdmgtJvSjLYMLN/>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- FIOCRUZ. Os últimos dias da Varíola. **Revista de Manguinhos**, n. 8, p. 44–45, 2005. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/sites/agencia.fiocruz.br/files/revistaManguinhosMateriaPdf/RM8pag44a45FioDaHistoria.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. **Revista Alea - Estudos neolatinos**, v. 10, n. 1, p. 29–53, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100003>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- FRAGA, Andréa Silva de. **Trajetórias de alunas-mestras a professoras intelectuais da Educação no Rio Grande do Sul (1920 a 1960)**. 2017. 215f. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Rio de Janeiro.
- FREITAS, Marcos Cezar De (org.). **História social da infância no Brasil**. 9 rev. e atual. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- FUCHS, Eckhardt; ROLDÁN VERA, Eugenia. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, Tradução de Alexandre Ribeiro e Silva, Ana Carolina de Carvalho Guimarães e Diana Gonçalves Vidal, v. 47, p. 5–32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301trad>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- FUKS, Mario. Definição de Agenda, Debate Público e Problemas Sociais: Uma Perspectiva Argumentativa da Dinâmica do Conflito Social. **Bib**, v. 49, n. lim, p. 79–94, 2000.
- GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p. XVII-IX.
- GIL, Marta. **Caminhos da inclusão: a história da formação profissional de pessoas com deficiência no SENAI-SP**. São Paulo: SENAI-SP, 2012.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.
- GOHN, Maria da Gloria Marcondes. Ciclos de protestos no Brasil: 1970-2019. **Mundos Plurales - Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública**, v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.1.2019.3925>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- GOMES, Angela de Castro. **O lugar dos “Intelectuais mediadores”**. Café História, 2020. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/intelectuais-mediadores-entrevista-angela-de-castro-gomes/>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (org.). **Intelectuais Mediadores: Práticas culturais e Ação Política**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7–37.

- GONDRA, José Gonçalves; VIEIRA, Carlos Eduardo; SIMÕES, Regina Helena Silva; CURY, Claudia Engler. History of education in Brazil: the construction of a knowledge field. **Paedagogica Historica**, v. 50, n. 6, p. 822–829, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.948007>. Acesso em 02 mar. 2020.
- HADADD, Fernando. Apresentação. *In*: MEC. Ministério da Educação e Cultura (org.). **Helena Antipoff**. Coleção Educadores. Recife: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2010. p. 7
- HOFSTETTER, Rita. Building an “international code for public education”: Behind the scenes at the International Bureau of Education (1925–1946). **Prospects**, v. 45, n. 1, 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-015-9336-3>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- HOFSTETTER, Rita. Matrizes do internacionalismo educativo e sua primeira institucionalização em uma escala global: o exemplo do Bureau Internacional de Educação no entreguerras. *In*: GONDRA, José Gonçalves; MACHADO, Maria Cristina Gomes; SIMÕES, Regina Helena Silva (org.). **História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização**. Vitória/ES: EDUFES, 2017. p. 47–98.
- HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. The International Bureau of Education (1925-1968): A platform for designing a “chart of world aspirations for education”. **European Educational Research Journal**, p. 215–230, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.2.215>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- IBC. **Instituto Benjamin Constant - 150 anos**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2007.
- JACCOUD, Luciana; CARDOSO JR., José Celso. Políticas Sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. *In*: JACCOUD, Luciana (org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005. p. 181–260.
- JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. vol. 3.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **História da Educação do Deficiente Mental no Brasil: 1876-1935**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 1985.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- KASSAR, Monica Carvalho Magalhães. Movimentos e abordagens para a formação do pesquisador em Educação Especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 2, p. 19–30, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2016.v3n2.03.p19>. Acesso em: 18 mar. 2021.

- KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. O que tem de especial a Educação Especial? *In*: ORLANDO, Rosimeire Maria; BENGTON, Clarissa (org.). **(Des)mitos da Educação Especial**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. p. 13.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. spe1, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa dos Santos; JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. Educação Especial como política pública: Um projeto do regime militar? **Education policy analysis archives**, v. 27, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4479>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- KUDLICK, Catherine. Disability History: Why We Need Another “Other”. **The American Historical Review**, v. 108, n. 3, p. 763–793, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/ahr/108.3.763>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- LA TORRE, Diana Gutiérrez De. **O livro além do braille: aspectos relativos à edição e à produção**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.
- LANNA JUNIOR, Mario Cléber Martins (org.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- LEÃO JÚNIOR, Wandelcy; GATTI, Giseli Cristina do Vale. História de uma instituição educacional para o deficiente visual: o Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba (Minas Gerais, Brasil, 1942-1959). **História da Educação**, v. 20, n. 50, p. 389-409, 2016.
- LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, v. 6, n. 73, p. 1-23, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2176>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- LEMONS, Edison Ribeiro. **Educação de Excepcionais - Evolução histórica e desenvolvimento no Brasil**. 1981. Tese. (Livre docência) – Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1981.
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995. p. 167–182.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Pensadores sociais e a história da educação II**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

- LOUREIRO, Clarice Moukachar Batista; ASSIS, Raquel Martins De. A paz pela escola e as contribuições da Psicologia para os ideais da pedagogia pacificadora. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 44, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n44ID12193>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Educação Comparada**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2004.
- LOWENFELD, Berthold. 100 Years Ago: The Vienna Congress of Teachers of the Blind. **The New Outlook**, p. 337–345, 1973.
- MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Escola, família e religião católica nos debates educacionais brasileiros (anos 1950/60). **Caminhos da Educação** - diálogos culturais e diversidades, v. 1, n. 2, p. 141–158, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/9895>. Acesso em: 115 abr. 2022.
- MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. *In*: SOUSA, Cinthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. (org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51–69.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- MAIOR, Izabel Maria Madeira. A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, v. 1, n. 1, p. 105–131, 2018. Disponível em: <https://revistadh.mdh.gov.br/index.php/RCDH/article/view/21?fbclid=IwAR3OyAMxXiLdDQlu-iRiazQXpuR-WPAX6joCPJdd4NQDXv8GjjMcq5XQCzZc>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- MARQUES, Josiane Acácia de Oliveira. **O curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos e o método Decroly no ensino da matemática (1945-1966)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.
- MARTÍNEZ, Alicia Silvia; CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; SILVA, Daniela Gonçalves Da. Memória e Patrimônio Escolar na Cidade de Campos (RJ): Trajetória, Avanços e Perspectivas de uma Experiência de Extensão Universitária. **Revista Extensão Uenf**, v. 2, p. 167–182, 2016. Disponível em: <http://www.revextuenf.com/#!primeira-edicao/cee5>. Acesso em: 9 out. 2021.
- MASINI, Elcie F. Salzano. A educação do portador de deficiência visual - as perspectivas do vidente e do não vidente. *In*: ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (org.). **Tendências e desafios da educação especial**. MEC/SEESP ed. Brasília: MEC/UNESCO, 1994. 266 p.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2010. 495 p.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil** - História e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- MEC. Ministério da Educação e Cultura. Conferências Internacionais de Instrução Pública. **Recomendações (1934-1963)**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1965.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 207–405, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93–109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (org.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. v. 1.
- MIGNOT, Ana Christina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007a.
- MIGNOT, Ana Christina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. In: MIGNOT, Ana Christina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007b. p. 7–14.
- MONARCHA, Carlos. O triunfo da razão psicotécnica: medida humana e equidade social. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. v. 3. p. 129–141.
- MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.
- NEGRAES, Manuel. **Histórias e Memórias do Instituto Paranaense de Cegos**. Curitiba, PR: Ed. do Autor, 2021.
- NÓVOA, António. Empires overseas and empires at home. **Paedagogica Historica**, v. 45, n. 6, p. 695–706, 2009. DOI: 10.1080/00309230903370972. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230903370972?journalCode=cpdh20>. Acesso em: 25 out. 2021.
- NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.
- NUNES, Patrícia Matos Souza. **O processo educacional do cego em Aracaju (1950-1970)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristovão, SE, 2013.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 279–301, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 22 mar. 2022.

- OLIVEIRA, Rita Alves. Bial de São Paulo: impacto na cultura brasileira. **São Paulo em Perspectiva**, p. 18–28, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000300004>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- OMOTE, Sadao. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Revista Temas em Psicologia**, p. 55–62, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a07.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, v. 1, n. 1, p. 4–13, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1042/1524>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- ONU. **Proclamação de Teerã**. Paris. Organização das Nações Unidas (ONU), 1968. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/COCOM/arquivos/centros_de_apoio/cao_direitos_humanos/direitos_humanos/geral/ProcTeera.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.
- ONU. **Declaração de Direitos do Deficiente Mental**. [S. l.]: Organização das Nações Unidas, 1971. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_direitos_transtorno_mental.htm#:~:text=Todas%20as%20pessoas%20tem%20direito,dignidade%20inerente%20%C3%A0%20pessoa%20humana. Acesso em: 30 set. 2023.
- ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. [S. l.]: Organização das Nações Unidas, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.
- ORLANDO, Evelyn de Almeida. Mulheres Intelectuais: onde elas estão em nossa História? *In*: ORLANDO, Evelyn de Almeida; MESQUIDA, Peri (org.). **Intelectuais e Educação**: contribuições teóricas à História da Educação. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 43–60.
- PARRAT-DAYAN, Silvia. Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. **Revista Mnemosine**, p. 12–17, 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41397>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- PEREIRA, Olívia da Silva. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. **Em Aberto**, n. 13, p. 11–21, 1983.
- PINTASSILGO, Joaquim; BEATO, Carlos. Balanço da produção recente no campo da História das Disciplinas Escolares: o exemplo das teses de doutoramento (Portugal, 2005-2015). **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 1, p. 45–63, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38238>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- PINTO, Diana Couto. Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário: uma trajetória bem-sucedida. *In*: **Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário**: uma trajetória bem-sucedida. Coleção Inep 70 anos. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. v. 1.

- PINTO FILHO, João Delduck. Homenagem a José Espínola Veiga. **Revista Benjamin Constant**, v. 4, n. 11, 1999. Disponível em: http://antigo.ibr.gov.br/imagens/conteudo/revistas/benjamin_constant/1999/edicao-11-marco/HOMENAGEM_A_JOSE_ESPINOLA_VEIGA_11_1999.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.
- RABELO, Rafaela Silva. **Destinos e trajetões**: Edward Lee Thorndike e John Dewey na formação matemática do professor primário no Brasil (1920-1960). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- RABELO, Rafaela Silva; VIDAL, Diana Gonçalves. A seção brasileira da New Education Fellowship: (des) encontros e (des) conexões. In: VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva (org.). **Movimento Internacional da Educação Nova**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. v. 1. p. 25-48.
- RAFANTE, Heulalia Charalo; DA SILVA, João Henrique; CAIADO, Katia Regina Moreno. A Federação Nacional das APAES no contexto da ditadura civil-militar no Brasil: Construção da hegemonia no campo da educação especial. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4474/2263>. Acesso em: 26 jan. 2020.
- RAFANTE, Heulalia Charalo. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. 2011. Tese - Universidade Federal de São Carlos, Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, SP, 2011.
- RAFANTE, Heulalia Charalo. História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 2, p. 149-161, 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveduacao/article/view/2786>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- RAFANTE, Heulalia Charalo. Política de educação especial no Brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. In: 37ª REUNIÃO DA ANPED 2015, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: Anped, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3916.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **A ditadura que mudou o Brasil - 50 anos do golpe de 1964**. São Paulo: Zahar, 2014.
- REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 434-444, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300003>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Seção “Documentação”: XII Conferência Internacional de Instrução Pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XV, n. 41, p. 121-126, 1951. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/431>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- REVISTA BRASILEIRA PARA CEGOS. Tributo - Marcelo de Moura Estevão. **Revista Brasileira para Cegos**, n. 511, 2008.

- ROGERS, Rebecca. Conversations About the Transnational: Reading and Writing the Empire in the History of Education. *In*: FUCHS, Eckhardt; ROLDÁN VE-RA, Eugenia (org.). **The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives**. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo, e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, Marcos Cezar De (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 205–228.
- RUCHAT, Martine. A Escola de psicologia de Genebra em Belo Horizonte um estudo por meio da correspondência entre Edouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-1940). **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 17, p. 181-205, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38583>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**, v. 1, out., 2005. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/revista_inclusao/revista_inclusao_01_mec_out2005.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.
- SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 9.124, de 22 de abril de 1938**. Dispõe sobre a nomeação de professores para as escolas primárias de preventórios, sanatórios, hospitais, quarteis e instituições particulares. São Paulo: Secretaria da Educação e Saúde Pública, 1938. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1938/decreto-9124-22.04.1938.html>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 2.287, de 3 de setembro de 1953**. Dispõe sobre a criação de Classes Braille nos cursos pré-primário, primário, secundário e de formação profissional em geral e dá outras providências. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1953. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1953/lei-2287-03.09.1953.html>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 5.989, de 20 de dezembro de 1960**. Dispõe sobre aprovação do Acordo celebrado entre o Governo do Estado de São Paulo e a Fundação Para o Livro do Cego no Brasil. São Paulo. Governo do Estado de São Paulo, 1960a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1960/lei-5989-20.12.1960.html>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 5.991, de 26 de dezembro de 1960**. Dispõe sobre o ensino de cegos e amblíopes, e dá outras providências. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1960b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1960/lei-5991-26.12.1960.html>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão (parte I). **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 10, n. 57, p. 8–16, 2007. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s1.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VAL-DEMARIN, Vera Tereza (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

- SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO (SP). **Nomeação de Dorina Monteiro de Gouvêa como Técnica de Educação e dispensa dos serviços docentes.** São Paulo, 1947.
- SERRA, Eva; MOURA, Marcelo de. Vida e obra de José Espínola Veiga. **Revista Benjamin Constant**, n. 11, 1999.
- SILVA, Alexandre Ribeiro e; GUIMARÃES, Ana Carolina de Carvalho; VIDAL, Diana Gonçalves. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301trad>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- SILVA, Alexandra Lima da; ORLANDO, Evelyn de Almeida; DANTAS, Maria José. **Mulheres em trânsito: intercâmbios, formação docente, circulação de saberes e práticas pedagógicas.** Curitiba: CRV, 2015.
- SILVA, Miralva dos Santos. **A educação da pessoa com deficiência visual na Bahia: marcos históricos (1960-1998).** 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- SIMÕES, Regina Helena Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História e Historiografia no pensamento de Carlo Ginsburg: tecendo diálogos com a pesquisa histórica em educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs). **Pensadores Sociais e História da Educação 2.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.
- SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (org.). **Para uma história cultural.** Lisboa: Editorial Estampa, 1998. p. 418.
- SOUZA, Flávia Faissal De; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio**, v. 25, n. 97, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500887>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **História e memórias da educação no Brasil - Século XX.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3.
- STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A constituição do campo da Política Educacional no Brasil como objeto de estudo: revisão de literatura. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 46, p. 31-46, 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6938>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- STUCKEY, Ken. **Meeting the Challenge - A History of the ICEVI (International Council for Education of People with Visual Impairment) 1952 - 2002: International Council for Education of People with Visual Impairment, 2002.**
- VIANNA, Maria Lúcia Teixeira Werneck. Em torno do Conceito de Política Social: Notas Introdutórias. **Enap**, p. 1-8, 2002.
- VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, Andre Luiz. Arquivos e Educação: Prática de arquivamento e memória. **Revista de Educação Pública**, p. 1-17, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9329>. Acesso em: 18 ago. 2021.

- VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/47659>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos Villela. O mestre escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes De; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 95-134.
- WARDE, Miriam. O International Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 1, p. 190–221, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/34632>. Acesso em: 13 out. 2021.
- WARDE, Mirian Jorge; ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935). **Educar em Revista**, v. 34, n. 70, p. 35–50, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58725>. Acesso em: 13 out. 2021.
- XAVIER, Libânia Nacif. Interfaces entre história da educação e social e política dos intelectuais: conceitos, questões e apropriações. *In*: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (org.). **Intelectuais Mediadores: Práticas culturais e Ação Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 464–485.
- XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 3, n. 1 [5], p. 233–251, 2003. Disponível em: <https://doaj.org/article/e2139f6a652b41098588508302fd4a0e>. Acesso em: 8 out. 2021.
- XAVIER, Libânia Nacif. Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da Educação no decênio 1950-1960. *In*: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (org.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Coleção Inep 70 anos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. v. 1, p. 127–143.
- ZENI, Maurício. **O Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Benjamin Constant e o assistencialismo - (segunda metade do século XIX)**. 1997. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

Anexos

Anexo 1 Relatório do grupo de trabalho designado pela Portaria do MEC n.º 590/1964.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOS CÉGOS

MINISTÉRIO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SERVIÇO DE COMUNICAÇÕES
9901/64

SP 523/64

Em 17 de setembro de 1964.

Do Presidente da Comissão Executiva do I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais.
Ao Ministro da Educação e Cultura

Assunto Encaminha resoluções de Grupo de Trabalho.

*Dr. L. Dirceu de INEP,
5/6/10/64
L. Dirceu*

Ministério da Educação e Cultura
Departamento de Administração
Serviço de Comunicações
237355

Brasília, D.F.

21-SET-1964

Exmo. Sr.:

Pelo presente, tenho a satisfação de encaminhar a V.Excia., as resoluções da comissão criada pela portaria nº 590 de 25/8/64 composta dos senhores: Murilo Campelo, Jairo Moraes, D. rina de Gouvêa Nowill, Helena Antipoff, Helena Dias Carneiro, Esmeralda Conceição de Oliveira, Antônio dos Santos Clemente, Maria de Lourdes Canziani e Glória Quintela.

A referida comissão, foi designada a fim de estudar problemas relacionados à educação de excepcionais, durante a comemoração da Semana do Excepcional, e esteve reunida em Brasília nos dias 25 e 26 de agosto p.p.

Durante a primeira reunião foi discutido o anteprojeto de lei para criação do censo nacional de excepcionais. Esse anteprojeto (anexo 1) foi também aprovado pelo Simpósio de Educação Especial, realizado em Brasília em setembro de 1963, do qual participaram representantes de instituições de educação de excepcionais de todos os estados do Brasil.

Como resultado do estudo feito em sua primeira reunião, a comissão aprovou a seguinte recomendação:

"Dada a inexistência de estatísticas, faz-se impe-

Ministério da Educação e Cultura
Campanha Nacional de Educação dos Cegos
Grupo de Trabalho Técnico em São Paulo
Rua Dr. Diogo de Faria, no. 538
Fone 7-5124

riosa a criação do Censo Nacional de Educação de Excepcionais, através de Decreto de Sua Excelência o Senhor Presidente da República, como base fundamental para o desenvolvimento dos programas de educação de excepcionais."

Durante as reuniões subsequentes, prosseguindo em seus estudos, o grupo de trabalho resolveu apresentar a V. Excia. as seguintes recomendações:

"Que como membro nato o Conselho Nacional para o Bem Estar do Menor, previsto no anteprojeto de decreto que cria Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, seja incluído um representante do Departamento Nacional de Educação de Excepcionais, cuja criação está sendo estudada pelo Ministério da Educação e Cultura."

"Solicitar aos órgãos internacionais, questionários usados para a localização de excepcionais, bem como, os processos utilizados para o levantamento. O Serviço de Estatística da Educação do Ministério da Educação e Cultura, poderá encarregar-se da obtenção desse material de outros países, que será distribuído aos membros deste grupo de trabalho."

Em sua última reunião a comissão estudou e discutiu a minuta de anteprojeto de lei para a criação de um Departamento Nacional de Educação de Excepcionais. Esse anteprojeto foi anteriormente estudado pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos em conjunto com representantes dos principais órgãos nacionais no campo da educação e reabilitação de excepcionais.

Durante esta última reunião a comissão chegou a sua resolução final, que recomenda a criação do Departamento Nacional de Educação de Excepcionais, cuja minuta de anteprojeto de lei, está incluída em anexo 2.

Fonte: Arquivo Histórico do INEP.

Ministério da Educação e Cultura
Campanha Nacional de Educação dos Cegos
Grupo de Trabalho Técnico em São Paulo
Rua Dr. Diogo de Faria, no. 508
Fone 7-5124

3/
N

Outrossim desejo ainda esclarecer que fui escolhida pelos membros da comissão criada por V.Excia., para coordenar os trabalhos do grupo.

Apresentando protestos de elevada estima e distinta consideração, subscrevo-me atenciosamente,



Dorina de Gouvêa Nowill
Diretora Executiva

À Sua Excia.
Dr. Flavio Suplicy de Lacerda
D.D. Ministro da Educação e Cultura.

Fonte: Arquivo Histórico do INEP.

Sobre a autora

Doutora e mestra em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF), na linha de pesquisa Educação, Cultura, Política e Cidadania. Licenciada em Pedagogia e bacharelada em Direito. Participou do Grupo de Pesquisa CNPq Educação, Sociedade e Região (LEEL/CCH/UENF) e do Projeto de Pesquisa Nacional CNPq Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: instituições, personagens e práticas (UFMG/UENF/UFRRJ/UFRR/UFMS/UEMS). Associada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Atuou na Assessoria de Acessibilidade e Inclusão da UFF Campos. Atuou como Chefe de Projeto e Assessora na Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (DIPEPI) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECA-DI) do Ministério da Educação (MEC). Tem experiência em pesquisas de abordagem histórica sobre formação e trajetória de políticas de Educação Especial no Brasil, com enfoques local, regional e transnacional. Destaca o conhecimento histórico científico como instrumento de intervenção na história do tempo presente e se interessa pelos temas: a formação e a trajetória de agendas e políticas públicas de Educação Especial, de redes de apoio e de organizações nacionais e internacionais para a Educação Especial; o itinerário e a atuação de intelectuais da área da Educação Especial; o histórico da mobilização e do protagonismo de pessoas com deficiência pelo direito à educação pública; a história da escolarização de pessoas com deficiência.

Dentro dessas abordagens, desenvolve pesquisas e possui trabalhos publicados com ênfase nas pessoas com deficiência visual/cegas. Também já participou de projeto de extensão dedicado aos temas Memória, Patrimônio e Cultura Escolar.

Copyright © 2024 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Recomendo o presente livro como leitura indispensável para todas as pessoas que lutam, trabalham e pesquisam na defesa da educação das pessoas com deficiência. Ressalto que a transformação que queremos para as escolas e universidades depende da intensidade de nossa comunhão na luta diária, alicerçada nos direitos humanos, na justiça social e no anticapacitismo. Externo minha imensa gratidão à autora por ter descortinado, de forma íntima e delicada, a trajetória pioneira e revolucionária da sempre nossa Dorina de Gouvêa Nowill.

Décio Nascimento Guimarães



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia