

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS MENSAGENS PRESIDENCIAIS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DE 1889 A 1930

SPECIAL EDUCATION IN PRESIDENTIAL MESSAGES: A HISTORICAL ANALYSIS FROM 1889 TO 1930

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LOS MENSAJES PRESIDENCIALES: UN ANÁLISIS HISTÓRICO DE 1889 A 1930

Eliezer Gonçalves Cordeiro¹
Leandro Rodrigues Nascimento da Silva²

Resumo

Este estudo analisou as mensagens presidenciais entre 1889 e 1930 para compreender como a Educação Especial foi tratada no discurso oficial da Primeira República. O objetivo foi identificar menções aos Institutos Benjamin Constant e Nacional de Surdos-Mudos, bem como outros aspectos da educação especial, avaliando a forma como o Estado os enquadrou no projeto republicano de cidadania. O método adotado foi qualitativo, histórico-discursivo, com leitura sistemática das mensagens presidenciais e categorização de termos ligados à educação especial. Os resultados mostram que as referências foram raras, marcadas por uma lógica fiscalista, patrimonial e assistencialista, que reduzia a deficiência a custo e a produtividade, sem reconhecer sujeitos como cidadãos plenos. Conclui-se que a exclusão não foi acidental, mas construída institucionalmente e legitimada por discursos capacitistas e práticas de desresponsabilização estatal, revelando as raízes históricas da desigualdade educacional.

Palavras-chave: educação especial; primeira república; mensagens presidenciais; exclusão; capacitismo.

Abstract

This study analyzed presidential messages issued between 1889 and 1930 to understand how Special Education was addressed in the official discourse of the First Brazilian Republic. The objective was to identify references to the Benjamin Constant Institute and the National Institute for the Deaf-Mute, as well as other aspects of special education, and to evaluate how the State framed them within the republican project of citizenship. The study adopted a qualitative, historical-discursive approach, based on a systematic reading of presidential messages and the categorization of terms related to special education. The findings reveal that references were rare and shaped by a fiscal, patrimonial, and welfare-oriented logic that reduced disability to issues of cost and productivity, without recognizing individuals with disabilities as full citizens. It is concluded that exclusion was not accidental but institutionally constructed and legitimized through ableist discourses and practices of state disengagement, revealing the historical roots of educational inequality.

Keywords: special education; First Brazilian Republic; presidential messages; exclusion; ableism.

Resumen

Este estudio analizó los mensajes presidenciales entre 1889 y 1930 con el fin de comprender cómo fue abordada la Educación Especial en el discurso oficial de la Primera República. El objetivo fue identificar menciones a los Institutos Benjamin Constant y Nacional de Sordomudos, así como otros aspectos de la educación especial, evaluando la forma en que el Estado los enmarcó en el Proyecto republicano de ciudadanía. El método adoptado fue cualitativo, histórico-discursivo, con una lectura sistemática de los mensajes presidenciales y la categorización de términos relacionados con la educación especial. Los resultados muestran que las referencias fueron escasas, marcadas por una lógica fiscalista, patrimonial y asistencialista, que reducía la discapacidad a cuestiones de costo y productividad, sin reconocer a los sujetos como ciudadanos plenos. Se concluye que la exclusión no fue accidental, sino construída intencionalmente y legitimada por discursos capacitistas y prácticas de desresponsabilización Estatal, revelando las raíces históricas de la desigualdad educativa.

¹ Professor na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

² Professor na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Palabras clave: educación especial; primera república; mensajes presidenciales; exclusion; capacitismo.

1 Introdução

A Proclamação da República em 1889 inaugurou no Brasil um novo ciclo político marcado por profundas transformações institucionais e pela tentativa de construção de um Estado moderno, racional e laico, em consonância com os ideais iluministas e positivistas que influenciavam as elites intelectuais e militares da época. A Primeira República (1889-1930), também conhecida como República Velha, foi caracterizada por um projeto de modernização que, embora contraditório e excludente em muitos aspectos, buscava consolidar uma nova ordem política e administrativa, rompendo com os vestígios do regime monárquico e com os valores aristocráticos que o sustentavam.

Nesse contexto, o Estado republicano brasileiro empenhou-se em redefinir suas bases institucionais, promovendo reformas jurídicas, administrativas e educacionais que visavam à construção de uma nação civilizada e progressista, de acordo com a concepção da época. A centralidade da razão, da ciência e da técnica como fundamentos da nova ordem republicana implicava uma reconfiguração das políticas públicas, especialmente no campo da educação, vista como instrumento privilegiado de regeneração social e de formação do cidadão republicano.

No entanto, essa modernização foi profundamente seletiva, pois, enquanto se promovia a expansão de escolas normais e a valorização do ensino técnico e científico, persistiam práticas excludentes que marginalizavam amplos setores da população, como os indígenas, os negros recém-libertos e as pessoas com deficiência.

Diante desse fenômeno, decidimos nos debruçar sobre as mensagens presidenciais de dezesseis chefes de Estado, abrangendo os períodos da Primeira República (1889-1930) e da Segunda República (1930-1945), com o objetivo de identificar como a educação especial foi tematizada nos discursos oficiais que orientavam as diretrizes do Poder Executivo. A análise contempla os presidentes Deodoro da Fonseca, que foi o primeiro presidente do Brasil, seguido por Floriano Peixoto. Depois Prudente de Moraes, o primeiro presidente civil, sucedido por Campos Sales.

Na sequência, vieram Rodrigues Alves, Afonso Pena e Nilo Peçanha, que assumiu interinamente após a morte de Afonso Pena. Depois, novamente Rodrigues Alves, mas, em virtude de sua morte antes da posse, quem efetivamente assumiu foi Venceslau Brás. Mais tarde, o poder passou a Delfim Moreira, que também assumiu interinamente após a morte de Rodrigues Alves, sendo sucedido por Epitácio Pessoa. Em seguida governaram Artur

Bernardes, depois Washington Luís, e por fim, com a Revolução de 1930, o ciclo da Primeira República foi encerrado.

As mensagens presidenciais, portanto, documentos oficiais que expressam as diretrizes políticas e os discursos legitimadores do Poder Executivo, constituem fontes primárias para a análise das representações e das ausências que marcaram o campo educacional nesse período. Ao examinar essas mensagens entre 1889 e 1930, é possível identificar muitos pontos nodais que serão tratados no artigo, revelando a invisibilidade institucional das pessoas com deficiência e os limites do projeto republicano de inclusão e cidadania. Este artigo propõe uma análise histórica e discursiva das mensagens presidenciais, buscando compreender como a Educação Especial³ foi ou não tematizada ao longo da Primeira República.

A investigação parte da hipótese de que a ausência sistemática de menções à educação especial nesses documentos não se deve apenas à negligência administrativa, mas também está vinculada a uma concepção de cidadania restrita, que excluía corpos e subjetividades consideradas desviantes da norma moderna. Assim, ao explorar os discursos oficiais, pretende-se contribuir para a compreensão crítica das raízes históricas da exclusão educacional no Brasil e para o debate sobre os fundamentos políticos e ideológicos que moldaram, e ainda moldam, as políticas de educação especial.

2 Metodologia espiralar: garimpando em fontes primárias

O recorte temporal adotado neste estudo, de 1889 a 1930, não foi arbitrário. Ele corresponde a um período de transição e reconfiguração do Estado brasileiro, marcado por dois projetos republicanos distintos e por uma série de transformações institucionais que redefiniram o papel do poder público na organização da vida social. Escolhemos esse intervalo histórico porque, desde o final do século XIX, o país contava com instituições voltadas ao ensino de crianças com deficiência, como o Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, posteriormente denominado de Instituto Benjamin Constant, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, fundado em 1857.

Essas instituições, embora anteriores à República, continuaram operando sob os novos regimes e são testemunhos da presença, ainda que marginal, da educação especial no cenário nacional. Nosso interesse, portanto, foi investigar como essas instituições eram mantidas, referenciadas ou sequer mencionadas pelo poder público nas mensagens presidenciais.

³ Todas as vezes que falarmos de Educação Especial no período histórico mencionado, é preciso que se tenha consciência de que estamos usando um termo atual para nos referir a diversos outros termos correspondentes ao período.

Queríamos compreender não apenas a existência material dessas estruturas, mas também o lugar que ocupavam nos discursos oficiais. Em outras palavras, buscamos saber como o Estado republicano, em seus diferentes momentos, reconhecia a presença das pessoas com deficiência no sistema educacional? Que tipo de cidadania lhes era atribuída? E que concepções de normalidade, produtividade e inclusão permeavam essas representações?

A análise das mensagens presidenciais nos permite verificar se houve deslocamentos discursivos, tensionamentos ou permanências que revelam o modo como a educação especial foi concebida ao longo de mais de 40 anos de história republicana. Para isso, realizamos uma leitura sistemática das mensagens presidenciais anuais dos presidentes que governaram entre 1889 e 1930. A análise documental foi orientada por categorias temáticas previamente definidas, como “ensino emendativo”, “instituições especializadas”, “infância anormal” e “assistência aos excepcionais”.

Buscamos identificar menções explícitas e implícitas à educação especial, bem como os contextos em que essas menções aparecem no campo da educação propriamente dita. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, de natureza histórico-discursiva, e se insere na tradição dos estudos críticos em políticas públicas. Entendemos que os documentos oficiais de fonte primária, como as mensagens presidenciais, informam sobre ações administrativas, constroem narrativas, legitimam prioridades atribuídas a determinados grupos. Assim, ao examinar esses discursos, buscamos compreender os limites e as possibilidades da educação especial dentro do projeto republicano de modernização e cidadania. Para a análise das mensagens presidenciais como fontes históricas e discursivas, apoiamo-nos metodologicamente em três referenciais teóricos que nos permitiram compreender a complexidade dos documentos oficiais como artefatos de poder, memória e representação.

Vavy Pacheco Borges (1997) nos ofereceu uma abordagem crítica da documentação oficial, entendendo-a não como um espelho da realidade, mas como construção discursiva que revela os interesses e as estratégias do Estado. Sua perspectiva nos auxiliou a ler as mensagens presidenciais como registros administrativos e como textos que expressam uma determinada visão de mundo e de sociedade, permitindo-nos identificar os limites e as possibilidades da educação dentro do imaginário político republicano.

André Lüdke (2001) e Marli André (2005), por sua vez, contribuíram com ferramentas metodológicas para a análise documental em educação, especialmente no que diz respeito à seleção, categorização e interpretação das fontes. Lüdke (2001) enfatiza a importância de compreender os documentos como parte de um processo social mais amplo, articulado às práticas institucionais e aos discursos hegemônicos, o que nos permite situar as mensagens

presidenciais dentro de um contexto político e educacional específico. Já Marli André (2005) propõe uma leitura que valoriza a intencionalidade dos textos, suas recorrências temáticas e os sentidos atribuídos às categorias educacionais, o que foi fundamental para a construção das categorias analíticas que orientaram nossa investigação sobre a presença ou não da educação especial nos discursos oficiais. Daqui, partimos para a análise dos documentos.

3 A educação especial na primeira república

Na Primeira República, a primeira vez em que se faz menção à Educação Especial é no ano de 1903, na mensagem presidencial de Francisco de Paula Rodrigues Alves. Em apenas três linhas, lê-se

O Instituto Benjamin Constant voltou a reger-se pelo Decreto de 17 de maio de 1890, na conformidade da Lei nº 957, de 30 de dezembro de 1902, para cuja execução expeça o Decreto nº 4770, de 9 de fevereiro próximo findo (Brasil, 1903, p. 35).

O trecho da mensagem presidencial de Francisco de Paula Rodrigues Alves marca um ponto na visibilidade institucional da Educação Especial no Brasil republicano. Ao afirmar o que lemos, o presidente reconheceu a existência do Instituto, bem como legitimara sua estrutura normativa e funcional por meio de um arcabouço legal que merece ser examinado por nós. O Decreto nº 408, de 17 de maio de 1890, aprovado pelo governo provisório da recém-instaurada República, estabeleceu o primeiro regulamento republicano para o Instituto Nacional dos Cegos, denominação anterior à do Instituto Benjamin Constant.

Esse regulamento se destaca por sua abrangência pedagógica e organizacional: ele definia como finalidade do Instituto a oferta de instrução primária, secundária, educação física, moral e cívica, ensino musical e formação profissional em diversas artes e ofícios. Ao ler o texto do decreto, notamos que havia uma concepção de educação especial pautada pela valorização da autonomia e da utilidade social dos sujeitos cegos, ainda que permeada por uma lógica de normalização e produtividade. A criação de oficinas e casas de trabalho, por exemplo, visava à inserção econômica dos educandos e a demonstração pública de sua capacidade funcional, uma estratégia discursiva que buscava legitimar a presença das pessoas com deficiência visual no espaço social republicano.

A Lei nº 957, de 30 de dezembro de 1902, por sua vez, tratava da fixação da despesa geral da República para o exercício de 1903, incluindo verbas destinadas ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, sob cuja jurisdição se encontrava o Instituto Benjamin Constant.

O artigo 7º dessa lei revogava o regulamento anterior (Decreto nº 3901, de 1901) e restabelecia o regulamento de 1890, com as modificações posteriores.

A lei pode ter sido mencionada nesse contexto porque autorizava a reorganização administrativa e financeira do Instituto, o que demonstra certa preocupação do Estado com sua manutenção e funcionalidade, ainda que essa preocupação não se estendesse, naquele momento, a outras formas de deficiência, nem significasse necessariamente uma assistência adequada, como mostraremos mais adiante nas mensagens de outros presidentes.

Em último lugar entre os dispositivos mencionados, o Decreto nº 4770, de 9 de fevereiro de 1903, foi expedido para regulamentar a execução do artigo 7º da Lei nº 957. Ele detalhara minuciosamente a composição do corpo técnico, pedagógico e administrativo do Instituto Benjamin Constant, incluindo diretores, médicos, professores de diversas disciplinas, mestres de oficinas, inspetores, serventes e pessoal de apoio. A estrutura descrita no decreto nos indica uma organização complexa e especializada, voltada para a formação intelectual, artística e profissional dos alunos cegos. A presença de professores de música, história, ciências físicas, geometria, moral e civismo, bem como de mestres de tipografia, encadernação, cartongem e empalhação, indica uma tentativa de oferecer uma educação multifacetada e adaptada às potencialidades dos educandos.

A análise técnica desses dispositivos legais permite compreender que, embora a educação especial não estivesse plenamente integrada às políticas educacionais da Primeira República, havia esforços pontuais de institucionalização que, no entanto, estavam restritos a um modelo assistencialista e funcionalista e que reconheciam os sujeitos com deficiência apenas na medida em que podiam ser educados para o trabalho e para a convivência social dentro de padrões normativos.

Avançando em nossa análise, a segunda vez em que a educação especial aparece numa mensagem presidencial da Primeira República é na gestão do presidente Epitácio da Silva Pessoa, que em 1920, portanto, 17 anos depois, despacha ao Congresso Nacional uma mensagem que aborda, para além do Instituto Benjamin Constant, também o antigo Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Com um pouco mais de detalhes, a mensagem diz:

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

O Governo tem em mãos a reforma do Instituto, onde os serviços são defeituosos e as despesas excessivas. Basta considerar que, em 1919, ele custou ao Tesouro 505:648\$226, e foi de 4:213\$ 735 a despesa anual com a assistência de cada aluno. O Conselho Administrativo dos Patrimônios do Ministério da Justiça, por indicação oficial, deliberou construir a segunda ala do edifício por conta do patrimônio do

estabelecimento e, portanto, sem ônus para os cofres públicos. Será um grande melhoramento (Brasil, 1920, p. 71).

O trecho da mensagem que destacamos mostra, de forma nítida, uma retomada do debate sobre a educação especial após um silêncio de quase duas décadas nas mensagens oficiais. Esse intervalo constitui um elemento político que precisa ser considerado. Vemos como o presidente introduz uma crítica administrativa ao Instituto Benjamin Constant, destacando o custo elevado por aluno, 4:213\$735, e o total de 505:648\$226 despendido pelo Tesouro Nacional em 1919. Segundo dados históricos e tabelas de correção monetária, como as utilizadas pelo Banco Central (2025), um mil-réis de 1920 equivale aproximadamente a R\$ 1.300,00 em valores de 2025, considerando inflação acumulada, desvalorização da moeda e poder de compra. Com base nisso, elaboramos a seguinte tabela para ilustrar essa equivalência:

Tabela 1: conversão de custo por aluno

Valor original (mil-réis)	Equivalente estimado em R\$ (2026)
4.213.735 réis	R\$ 5.478.000,00
505.648.226 réis	R\$ 657.342.693,80

Fonte: elaboração do autor.

Esses valores são estimativas baseadas em correções monetárias aproximadas. Em nosso artigo, foram usados para fins acadêmicos e são úteis para ilustrar a magnitude do investimento público. Essa conversão mostra que o custo por aluno no Instituto Benjamin Constant, segundo a mensagem de Epitácio Pessoa, ultrapassava os R\$ 5 milhões por ano, enquanto o custo total da instituição superava R\$ 650 milhões em valores atuais, o que ajuda a entender o impacto fiscal que o governo atribuía ao serviço naquele momento.

Essa forma de enxergar a educação especial, centrada na suposta racionalidade fiscal e na eficiência institucional, desloca o foco da educação na modalidade aqui debatida para uma lógica de custo-benefício, típica da racionalidade burocrática republicana, e, ao mesmo tempo, da economia política, sem neutralidade no manejo dos números. Ou seja, a economia não é a pura razão dos números, mas a razão moral e social de quem merece ter o dinheiro do Estado investido em si.

A crítica ao que se chama de “serviços defeituosos” pressupõe uma avaliação negativa da qualidade do atendimento oferecido pelo Instituto, mas não é acompanhada de uma análise técnica ou pedagógica que fundamente tal diagnóstico ou que esclareça em que ele se baseia. O discurso presidencial não explicita quais aspectos dos serviços são considerados ruins, seja no plano da formação docente, da infraestrutura, da metodologia de ensino ou da gestão administrativa. Essa falta de especificidade traduz uma superficialidade gerencialista que reduz

a complexidade da educação de pessoas com deficiência visual a uma questão de despesa pública.

A invisibilidade dos sujeitos atendidos é notável; não há qualquer menção à experiência educacional, às condições de aprendizagem ou aos impactos sociais da formação oferecida. Ainda nessa parte, chama-nos a atenção à proposta de construção de uma segunda ala do edifício com recursos do próprio patrimônio do Instituto, “sem ônus para os cofres públicos”, que é apresentada como um melhoramento. O que fica evidente aqui? Fica evidente a lógica de desresponsabilização estatal, que transfere para a autossuficiência institucional a tarefa de expansão e qualificação da infraestrutura. A ausência de investimento direto por parte do Estado, mesmo diante da constatação de serviços precários, evidencia a política de contenção fiscal que compromete o direito à educação especializada. A mensagem presidencial continua e chega o momento de mencionar o Instituto dos Surdos-Mudos. Vejamos:

INSTITUTO DOS SURDOS-MUDOS

Cada aluno deste Instituto acarreta para o Estado a despesa de 5:353\$467.

A construção do edifício em que o Instituto funciona custou ao seu patrimônio a quantia de 1.120:592\$500, obtida com a venda de apólices que rendiam os juros de 5% ao ano.

Sendo de 2.000.000\$ o valor do terreno e do prédio, os juros, que entrariam para os cofres do patrimônio, se tal valor estivesse empregado em apólices, se elevariam a 100.000\$ 000.

Se considerarmos como despesas esses juros, que deixam de reverter para o patrimônio, chegaremos à conclusão de que sobre a importância de 8:383\$770 a despesa de cada aluno.

Entre os fatores que concorrem para tornar tão elevados os gastos da repartição de que se trata, figura, em primeiro plano, o número exagerado de funcionários e empregados, que é superior ao dos alunos.

Seria melhor, à vista do exposto, que o Congresso Nacional subordinasse o Instituto dos Surdos-Mudos à direção do Conselho Administrativo dos Patrimônios, fazendo-lhes doação de duas mil apólices.

Nada justifica a instalação atual desse estabelecimento num prédio suntuoso, muito mais apropriado a uma escola superior do que a um serviço de assistência pública. Transferi-lo para outro local, é providência que se me afigura acerta, e, então, com o rendimento das apólices doadas pelo Congresso, o dos imóveis que possui o Instituto e o das suas próprias oficinas poderia este substituir por si mesmo, e exonerar, assim, o Tesouro de tamanho encargo. Confiada ao Conselho Administrativo dos Patrimônios a direção, continuaria o Ministério do Interior e superintendê-la, sem as desvantagens do regime atual (Brasil, 1920, p. 72).

O trecho em destaque emoldura uma visão fiscalista e patrimonialista da educação especial, centrada na racionalização dos gastos públicos e na crítica à estrutura administrativa do Instituto dos Surdos-Mudos. Verifica-se a mensuração da deficiência em termos de custo individual, o que revela uma concepção utilitarista que subordina o direito à educação à eficiência econômica. A crítica se intensifica com a menção ao valor do edifício,

1.120:592\$500, e à perda de rendimento que teria sido obtida caso o patrimônio estivesse aplicado em apólices.

O cálculo hipotético de juros não recebidos, 100.000\$000, é incorporado como despesa indireta, elevando o custo por aluno para 8:383\$770, cerca de R\$ 10.900.901,00 em valores atuais. Essa operação contábil expressa uma concepção de patrimônio público que privilegia a rentabilidade financeira em detrimento da função social dos bens. A educação de surdos é, nesse discurso, tratada como um desvio da lógica patrimonial, um gasto que compromete o rendimento ideal do capital estatal.

A relação que se faz na mensagem entre corpo técnico e número de educandos é apresentada como disfuncional, sem considerar as especificidades pedagógicas que exigem maior atenção, personalização e suporte. A proposta de transferir o Instituto para outro local, sob a justificativa de que o prédio atual era muito suntuoso e, portanto, mais apropriado para uma escola de nível superior, evidencia o estigma da deficiência como objeto de assistência e não de educação formal.

Ao sugerir que o Instituto fosse então subordinado ao Conselho Administrativo dos Patrimônios e financiado por apólices, o presidente propunha, na prática, uma reconfiguração institucional que desresponsabilizava o Estado e transferia a gestão para uma lógica de autossuficiência financeira. Em 1922, o ex-presidente Epitácio Pessoa retoma a discussão sobre o ensino de crianças com deficiências e o faz de forma ainda mais contundente, reclamando que, até aquele ano, não havia conseguido se “livrar” da administração e da manutenção financeira dos institutos dedicados ao trabalho com o público-alvo da educação especial.

INSTITUTO DOS SURDOS-MUDOS

Não tendo o Congresso aceitado até hoje a sugestão que lhe fiz em 1920 de subordinar o Instituto dos Surdos-Mudos à direção do Conselho Administrativo dos Patrimônios, continua ele a ser administrado diretamente pelo Governo, com todos os inconvenientes que aponte na Mensagem daquele ano.

O regulamento do Instituto é ainda o de 1911, que não está mais em condições de preencher os seus fins. A prática aconselha que, em vez do sistema oral puro, se adote o misto no ensino do curso literário, pois só 10% dos alunos têm aptidão para assimilar o conhecimento das disciplinas ensinadas por aquele método.

Quando se construiu o novo edifício do Instituto, tinha-se em vista atender à educação dos surdos-mudos de ambos os sexos. Até agora só os do sexo masculino se aproveitam do benefício. O edifício do Instituto foi feito com recursos do seu patrimônio e em terreno de sua propriedade. Esses valores representam donativos de várias pessoas, que, ao fazê-los tinham, de certo, o pensamento de favorecer aos doentes sem distinção de sexo (Brasil, 1922, p. 80).

A persistência de uma postura estatal de desinteresse e desresponsabilização frente à educação de pessoas surdas se mostra latente no discurso ora analisado. Ao lamentar que o Congresso não tenha acatado sua sugestão de 1920, que consistia em transferir a administração

do Instituto dos Surdos-Mudos ao Conselho Administrativo dos Patrimônios, o presidente reafirmava sua intenção de afastar o governo da gestão direta da educação especial. Nesse sentido, a educação de surdos é tratada como um encargo indesejado, cuja solução ideal seria sua terceirização patrimonial.

A crítica ao regulamento vigente, datado de 1911, é usada como evidência de obsolescência institucional. No entanto, o presidente não propõe uma reforma pedagógica substantiva, limitando-se a sugerir a substituição do sistema oral puro pelo sistema misto no curso literário, com base na alegação de que apenas 10% dos alunos teriam aptidão para assimilar o método oral. Essa afirmação, além de generalizante e desprovida de fundamentação técnica, pode ser compreendida como capacitista, associando o sucesso educacional à adaptação ao modelo oralista e ignorando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Isso demonstra que falar de deficiências nos diferentes tempos e espaços é falar também de sujeitos que foram e são construídos politicamente.

Outro ponto que merece destaque é o de que só os alunos do sexo masculino se aproveitavam do benefício educativo, evidenciando a exclusão das meninas surdas do direito à educação. Essa segregação revela o sexismo das políticas educacionais da época e a negligência do Estado em garantir a universalidade do atendimento. O fato de que os recursos utilizados para a construção do Instituto tenham sido provenientes de “donativos de várias pessoas” e não de investimento público direto reforça a perspectiva assistencialista e filantrópica que permeava a educação especial, transferindo à sociedade civil a responsabilidade por um direito que deveria ser garantido pelo Estado.

O trecho final, ao afirmar que os doadores tinham, de certo, o pensamento de favorecer aos “doentes” sem distinção de sexo, é particularmente inquietante para o leitor contemporâneo, porém revelador da maneira como essas identidades infantis eram encaradas. A forma patologizante de ver a deficiência, que reduz os sujeitos a uma condição médica e os exclui da esfera da cidadania educacional, reflete o paradigma higienista e eugenista que orientava parte do pensamento político e pedagógico da Primeira República, no qual a deficiência era vista como anomalia a ser corrigida ou isolada, e não como diferença a ser acolhida e valorizada. Após essas considerações sobre o Instituto dos Surdos-Mudos, a mesma mensagem aborda novamente o caso do Instituto Benjamin Constant. Vejamos:

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

A reforma do Instituto Benjamin Constant impõe-se como medida de necessidade. O programa de ensino vigente, instituído pelo Decreto no 9.116, de 1911, tem provado mal.

Os alunos são obrigados a aprender matérias, para as quais lhes falcem gosto ou aptidão, e que de nada lhes servirão na vida prática. O estudo das especialidades, como o da música, por exemplo, não se pratica convenientemente, porque o acúmulo de matérias não permite a organização de horário satisfatório.

É preciso simplificar o curso, e organizar o ensino de outra forma. Os alunos não devem receber todos indistintamente o mesmo ensino, como atualmente acontece. Deve-se, antes de tudo, ter em atenção a classe da sociedade de onde vêm e para onde têm de voltar, a vida a que se destinam, o grau de inteligência de que são dotados, e outras circunstâncias. Certamente o Instituto deve proporcionar à todos instruções suficientes e educação perfeita; mas convém lembrar que nem todos os educandos possuem a mesma capacidade educativa, e os verdadeiros talentos são exceções, tanto entre os cegos como entre os videntes. Não se poderá fazer de qualquer deles, indiferentemente, um artista, um homem de letras ou um sábio. Há mister, pois, subdividir o ensino, de modo que a todos se dê instrução geral, substanciosa e prática, mas se reserve para os mais aptos ensinos mais amplo e elevado.

Não é possível que o mesmo ensino e a mesma educação convenham a meninos, dos quais uns vão ser humildes operários e outros devem seguir o magistério. Não pode ter necessidade de certos conhecimentos literários e científicos o cego que se destina a vassoureiro, empalhador ou afinador de pianos. Com o atual regime de obrigatoriedade de todas as matérias do curso literário, sucede que alunos, que só têm aptidão para a música ou para os ofícios, e que poderiam deixar o Instituto no fim de quatro ou cinco anos, são obrigados a permanecer, com grave ônus do Tesouro, oito ou mais anos para aprender letras e ciências, das quais não precisam e para as quais lhes mingua jeito.

O quadro dos ofícios ensinados no Instituto é pequeno e insuficiente. As contingências da cegueira restringem a atividade do cego a umas tantas ocupações, dentro das quais, ainda assim, eles têm que lutar desvantajosamente com a concorrência dos videntes. Por isso a vida profissional do cego em todos os países é difícil e precária.

Outro grande defeito da organização atual está no modo de prover os lugares de professor. As cadeiras vagas ou novamente criadas são preenchidas, independente de concurso, pelos repetidores cegos, ex-alunos do Instituto, mediante proposta do diretor. Dada a hipótese, porém, de existir na classe dos repetidores cegos mais de um candidato a cada uma das cadeiras vagas, com igualdade de habilitações, serão elas providas por concurso, no qual poderão tomar parte os referidos repetidores. Ora, estes não são distribuídos metodicamente por todas as cadeiras, nem nomeados por concurso ou mediante provas de competência na matéria da cadeira a que são adjuntos; de sorte que um repetidor pode ser nomeado professor de língua ou ciência, que não a que ele repete e para a qual nunca demonstrou capacidade! (Brasil, 1922, p. 81).

Aqui, temos uma postura funcionalista e estratificada da educação especial, marcada por critérios de utilidade prática, aptidão individual e origem social. A crítica ao programa de ensino vigente, instituído pelo Decreto nº 9.116, de 1911, é construída com base na alegação de que os alunos são obrigados a aprender conteúdos pelos quais lhes faltam gosto ou aptidão e que de nada lhes servirão na vida prática. Essa formulação deslegitima a educação como espaço de formação integral, subordinando-a à lógica da produtividade e da adequação social, sobre a qual já falamos, pois aparece reiteradamente aparece nas mensagens.

A proposta de reformulação curricular, que sugere a subdivisão do ensino com base na classe da sociedade de onde os alunos vem, no grau de inteligência e na vida a que se destinam, revela uma pedagogia excludente e hierarquizante. A ideia de que os verdadeiros talentos são exceções e que não se poderá fazer de qualquer deles, indiferentemente, um artista, um homem

de letras ou um sábio reafirma uma concepção meritocrática e determinista da deficiência, que naturaliza desigualdades e limita o acesso ao conhecimento. A formação, então, é colocada de maneira seletiva, baseada apenas em classe, competências e normatividade.

A crítica à estrutura docente do Instituto, especialmente à nomeação de professores cegos sem concurso público, expõe algo curioso, que era a prática de nomear “repetidores cegos”, ex-alunos do Instituto, como professores, sem provas de competência. Porém, isso nos é apresentado como um defeito da organização. Embora a crítica à ausência de concurso seja legítima do ponto de vista da gestão pública, o discurso presidencial desqualifica os docentes cegos com base em sua deficiência, sugerindo que podem ser nomeados para disciplinas “para as quais nunca demonstraram capacidade”.

Além disso, cabe destacar que seria difícil, à época, um professor cego fazer um concurso e ser aprovado diante da falta de garantias mínimas para a realização de um exame, como suporte de leitor, leitor humano, material em braile etc. A própria mensagem reconhece que, no ensino, os alunos precisavam lutar contra a vidência dos concorrentes, e imaginemos, então, isso em um concurso público. Assim, encerram-se as mensagens presidenciais de Epitácio Pessoa sobre a educação especial⁴.

O presidente da Primeira República Artur da Silva Bernardes, que substituiu Epitácio Pessoa, ignorou a educação especial em suas mensagens presidenciais. Em nenhuma delas se viu menção à questão dos institutos existentes voltados aos alunos com deficiências. Esse tema só é tratado novamente por um presidente no documento de 1927, com o qual estamos trabalhando, de autoria de Washington Luís Pereira de Sousa.

Este mencionado político fora o último do período, pois, em 1930, Getúlio Vargas assumiu a presidência, inaugurando o que chamamos de Segunda República, que não está em nosso escopo de análise por não se enquadrar no recorte deste artigo. Analisando a mensagem de Washington Luís, temos o seguinte:

INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS-MUDOS

Abertas as aulas, como preceitua o art. 13 do Regulamento, no dia 2 de março, funcionou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos com regularidade até 20 de novembro, tendo havido, no decorrer do ano letivo, dois pequenos períodos de férias, de 23 a 30 de junho e de 15 a 31 de julho.

Os programas adotados no ensino das disciplinas, que constituem o curso literário deste Instituto, foram os mesmos dos anos anteriores.

⁴ É preciso dizer que, ainda em 1922, o presidente volta a falar, em 3 linhas, do Instituto Benjamin Constant nos documentos oficiais, porém, o faz em exposição à nação. Daí, por não estar essa mensagem no corpo da mensagem presidencial de 1922, apenas destacamos o que ele diz aqui ao/à leitor/a, mas não a analisaremos pelo motivo que expusemos. Segue o trecho: “Foi instalada nesse estabelecimento uma lavanderia mecânica e construiu-se um prédio ao lado do edifício, para a residência do diretor, correndo esta despesa e parte daquela pelas rendas patrimoniais do estabelecimento” (Brasil, 1922, p. 82).

Durante o ano de 1929, foi frequentado por 69 alunos internos, os quais cursaram as aulas e as oficinas com assiduidade e aproveitamento.

Foram designados 14 alunos, ficando, portanto, 55 alunos, que passam para o ano de 1930. O art. 60 do Regulamento determina que o Governo poderá mandar admitir 40 alunos internos; por conseguinte, houve um excesso de 29 alunos.

O ensino profissional foi ministrado com regularidade e relativa eficiência nas duas únicas oficinas: a de encadernação e a de sapateiro (Brasil, 1930, p. 117-118).

A mensagem presidencial de Washington Luís, ao tratar do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, salienta a mera manutenção da rotina institucional, sem qualquer sinal de inovação pedagógica ou ampliação de direitos educacionais. Ao afirmar que o Instituto funcionou com regularidade entre março e novembro, com dois períodos de férias, a mensagem indica uma valorização da estabilidade operacional, sem oferecer qualquer reflexão sobre a qualidade do ensino, os métodos utilizados ou os impactos da formação sobre os educandos surdos. A continuidade dos programas adotados no ensino das disciplinas, os mesmos dos anos anteriores, traduz, em nosso entender, a estagnação curricular e a ausência de revisão crítica dos conteúdos.

A lógica quantitativa de citar o número de alunos matriculados como um sucesso prevalece sobre a qualitativa, e o discurso oficial se limita a registrar números sem problematizar os processos educacionais envolvidos. A referência ao artigo 60 do Regulamento, que limitava a admissão a 40 alunos internos, nos permite constatar que a demanda social e a capacidade institucional eram evidentes. O excesso de 29 alunos é tratado como uma irregularidade administrativa, porém nada se diz acerca da necessidade de ampliação do atendimento ou da responsabilidade do Estado em garantir o acesso à educação especial. O foco no descumprimento da norma, em vez de se concentrar na inclusão dos educandos, evidencia bem o *modus operandi* burocrático e restritivo da política educacional, que priorizava o controle sobre a expansão.

A menção ao ensino profissional, ministrado com regularidade e relativa eficiência em apenas duas oficinas, a de encadernação e a de sapateiro, evidencia a limitação das possibilidades formativas oferecidas aos alunos surdos. A oferta restrita de ofícios insere-se na estreita perspectiva da profissionalização, que associa a deficiência à execução de tarefas manuais e de baixa complexidade. A ausência de oficinas voltadas à comunicação, à arte, à tecnologia ou à formação docente reforça a existência de um currículo funcionalista da educação especial, que não reconhece os sujeitos surdos como potenciais agentes intelectuais ou culturais. Ao falar sobre o Instituto Benjamin Constant, o então presidente diz:

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

O Instituto Benjamin Constant, para cegos, iniciou seus cursos a 1º de abril, com 104 alunos; durante o ano foram admitidos 18, fazendo um total de 122, assim classificados: alunos, 65; alunas 57.

Retiraram-se oito alunos: um por enfermidade, uma por incapacidade, dois por ausência definitiva e quatro por terem terminado os estudos, findando o ano com 114 alunos (62 alunos e 52 alunas).

Funcionaram cinco oficinas e a aula de trabalhos de agulha e outros artefatos.

Em virtude de autorização que deferiu o pedido para o encerramento dos cursos antes do período regulamentar, os exames começaram a 9 de dezembro e terminaram a 19 de mesmo mês, com toda a regularidade. Somente não houve exame da cadeira de violoncelo e contrabaixo, porque o único aluno, que a frequenta, devido a moléstia, perdeu o ano, pelo elevado número de faltas.

No edifício, foram executadas as obras exigidas pelo Departamento da Saúde Pública, sendo satisfeitas as despesas com os recursos consignados na respectiva verba.

As obrigações afetas à Secretaria são múltiplas, e um único funcionário nela existente não pode dar cumprimento às exigências do serviço, devido ao grande aumento de trabalho e acréscimo de expediente.

Tal qual se viu no caso do Instituto dos Surdos-Mudos, a mensagem inicia com dados numéricos sobre matrícula e evasão, conferindo um tom de preocupação administrativa ao fluxo de alunos. O destaque para o número de alunos admitidos (18) e retirados (8), com classificações por gênero, mostra a preocupação com o controle estatístico, mas não há qualquer menção à experiência educacional dos sujeitos cegos, tampouco à inclusão de meninas em termos qualitativos, mas pelo menos elas já aparecem como alunas da instituição. A presença de 57 alunas é significativa, mas não é acompanhada de análise sobre sua permanência ou acesso às oficinas, o que seria importante conhecer. No entanto, o texto nos dá uma possível pista, pois menciona a manutenção da aula de trabalhos de agulha, como corte e costura, evidenciando os estereótipos de gênero.

Na parte final da mensagem, fala-se de exigências feitas pelo Ministério da Saúde que deveriam ser atendidas e foram. Longe de revelar uma proposta inovadora de relação intersetorial para o bem-estar dos alunos, isso indica como eles eram vistos como casos a serem tratados pela medicina da época. Trata-se de uma expressão do modelo médico de compreensão das deficiências.

4 Considerações finais

A análise das mensagens presidenciais da Primeira República (1889-1930) resultou na identificação de um padrão discursivo e institucional que posicionava a educação das pessoas com deficiência, especialmente cegos e surdos, à margem do projeto republicano de cidadania. Embora o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos tenham sido mantidos como estruturas formais de atendimento, sua presença nas mensagens oficiais é

marcada por uma lógica de contenção fiscal, racionalidade patrimonial e funcionalismo assistencialista, em detrimento de uma concepção inclusiva da educação.

Os presidentes da Primeira República tratavam os institutos como centros de despesa e não como espaços de formação cidadã. A insistência em calcular o custo por aluno, como evidenciado nas mensagens de Epitácio Pessoa, revela o modelo utilitarista da deficiência, em que o investimento público é justificado apenas se houver retorno produtivo. A proposta de financiar os institutos por meio de apólices e patrimônio próprio, transferindo sua gestão ao Conselho Administrativo dos Patrimônios, expressa uma tentativa de desresponsabilização estatal, que subordina o direito à educação à lógica da autossuficiência financeira.

A educação especial, como vimos em diversos momentos, foi concebida como um processo de triagem, em que apenas os “mais aptos” mereciam acesso ao ensino elevado. A ideia de que os verdadeiros talentos eram exceções entre cegos e videntes (Brasil, 1922, p. 81) legitimava a divisão curricular entre formação básica para operários e formação intelectual para poucos. Essa pedagogia seletiva reforçava o paradigma capacitista, que associava deficiência à limitação cognitiva e excluía os sujeitos do campo da produção científica. A ausência de qualquer referência à língua de sinais, à cultura surda ou à valorização da experiência sensorial dos cegos evidencia o apagamento das identidades e dos saberes desses grupos.

A recorrente menção aos donativos de várias pessoas para a construção e a manutenção dos institutos (Brasil, 1922, p. 80) evidencia a presença de práticas filantrópicas na oferta educacional. O Estado se exime da responsabilidade de garantir a educação universal e transfere à sociedade civil o papel de provedor. Isso reforça o caráter assistencialista da educação especial ao longo do tempo, que foi tratada como caridade e não como direito. A ausência de planejamento pedagógico, de formação docente especializada e de revisão curricular contínua confirma o descompromisso do Estado com a construção de uma política educacional inclusiva, ainda que com as limitações de seu tempo.

A exclusão das meninas surdas do acesso à educação, mesmo quando o edifício do Instituto foi projetado para ambos os sexos, evidenciou, neste estudo, o sexismo das políticas educacionais da época. A invisibilidade dos sujeitos tratados como “doentes” ou “repetidores” é um exemplo de despersonalização da deficiência, que é abordada como problema administrativo e não como dimensão da diversidade humana. Para nós, pesquisadores da educação, revisitar os discursos presidenciais da Primeira República e os registros institucionais dos antigos institutos de educação especial é mais do que um exercício historiográfico; é um confronto ético com as raízes da exclusão.

O que emerge desses documentos não é só a negligência do Estado; entendemos que se trata da institucionalização de uma pedagogia da desigualdade, sustentada por discursos capacitistas, fiscalistas e assistencialistas. Essa análise evidencia um Estado que, ao longo de décadas, tratou pessoas com deficiência como sujeitos de menor valor educacional, como “doentes”, “repetidores” ou “exceções cognitivas”. Essa constatação permite compreender que a exclusão não foi meramente acidental; ela foi construída, legitimada por decretos, regulamentos e mensagens presidenciais que naturalizaram a seletividade, a segregação e a invisibilidade.

Não podemos mais aceitar que a educação inclusiva seja tratada como um apêndice da política educacional, como uma “modalidade” periférica. É necessário romper com a lógica da adaptação mínima e avançar para uma transformação do sistema educacional. Isso exige enfrentar o capacitismo institucional, revisar currículos, formar professores com consciência crítica e garantir acessibilidade em todas as dimensões, sejam elas físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. A memória da exclusão deve contribuir para a construção de uma educação efetivamente inclusiva, que não apenas acolha, mas que reconheça, valorize e transforme. O passado nos mostra o que não podemos repetir. O presente nos desafia a fazer diferente. E o futuro, por sua vez, depende do nosso compromisso ético, político e epistemológico com a justiça educacional.

Referências

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **História da moeda**. Brasília: Banco Central do Brasil, [s.d.]. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/estabilidadefinanceira/historiadamoeda>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 408**, de 17 de maio de 1890. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1890. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=408&ano=1890&ato=46e0TPB5kMNpWT1c5>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 4770, de 9 de fevereiro de 1903. Regulamenta o funcionamento do Instituto Benjamin Constant conforme a Lei nº 957, de 1902. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 fev. 1903. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-4770-9-fevereiro-1903-506941-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 957, de 30 de dezembro de 1902. Fixa a despesa geral da República para o exercício de 1903. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 30 dez. 1902. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-957-30-dezembro-1902-584036-publicacaooriginal-106805-pl.html>. Acesso em 17 set. 2026.

BRASIL. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Epitácio Pessoa, em 1920. **Mensagens presidenciaes**. Rio de Janeiro: Typ. Progresso, Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C. 1922. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/e0accebb-df7b-4adf-ac0b-aa4448e05934>. Acesso em: 17 set. 2026.

BRASIL. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Epitácio Pessoa, em 1922. **Mensagens presidenciaes**. Rio de Janeiro: Typ. Progresso, Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C. 1922. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/e0accebb-df7b-4adf-ac0b-aa4448e05934>. Acesso em: 17 set. 2026.

BRASIL. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Washington Luís, em 1930.**

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional em 1903 pelo Presidente da República**, Francisco de Paula Rodrigues Alves. Brasília: Biblioteca da Presidência da República, 1903. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-rodrigues-alves-1903/view>. Acesso em: 19 set. 2025.

Data de submissão: 17/08/2026

Data de aceite: 03/09/202